

Discapacidad visual y emoción: diseño de una cartilla sobre educación afectiva y emocional dirigida a los docentes especializados en el trabajo con niños que poseen discapacidad visual o baja visión

Karen Valentina Sánchez Araque - 427131, María Paula Duarte García - 427164

Facultad de Psicología, Universidad Católica de Colombia

Trabajo de Grado Curso de Especial Interés: Educación afectiva y emocional

Ps. MSc. Ítala Camargo

2 de noviembre de 2021



Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia](#).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

“Las opiniones expresadas en este trabajo son responsabilidad de los autores; la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia ha verificado el cumplimiento de las condiciones mínimas de rigor científico y de manejo ético.”

(Artículo 65 Reglamento Interno)

Agradecimientos

Nuestros agradecimientos a quien nos asesoró en el desarrollo del Trabajo de Grado, Ítala Camargo, por el seguimiento y el gran amor con el que nos dirigía por el camino correcto. También al equipo del Centro de Estudios e Investigaciones en Psicología por su amable y oportuna revisión.

Finalmente, a la Universidad Católica de Colombia por su formación integral a través de estos años, pues gracias a ella hemos abierto puertas que se encontraban cerradas, en busca de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidades visuales. Además, encontramos oportunidades inimaginables de crecimiento científico y personal durante nuestro paso por ella.

Dedicatoria

A mi familia.
Por darme siempre
lo mejor de sus mundos,
y soñar cada día con verme
entregarles mi título universitario,
a pesar de las adversidades.

A Dios y al universo.
Por las fuerzas que me dio
para seguir el camino correcto,
disfrutando cada instante de
mi paso por la universidad,
como si fuera el último.

Karen Sánchez.

A mi familia
Con amor inmenso.
Gracias por creer
en mí y darme toda la
energía y apoyo posible
para alcanzarlo.
Este y todos los logros
que vengan de aquí en
adelante son de ustedes.

María Duarte.

Tabla de contenido

Resumen, 13

Justificación, 14

Educación emocional y discapacidad visual, 17

- a. Inteligencia emocional, 17
- b. Educación emocional, 20
- c. Discapacidad visual, 23
- d. Estrategias de afrontamiento en personas con discapacidad visual, 25
- e. Experiencia emocional en personas con discapacidad visual, 28
- f. Discapacidad visual en el aula, 29

Objetivos, 33

- a. Objetivo General, 33
- b. Objetivos Específicos, 33

Método, 34

- a. Objetivos, 34
 - i. Objetivo general del estudio de mercado, 34
 - ii. Objetivos específicos del estudio de mercado, 34
- b. Presentación del producto, 35
- c. Logo-símbolo y slogan del producto, 36
- d. Producto básico, 37
 - a. Producto real, 38
 - b. Producto ampliado, 39
- c. Clientes, 40
- d. Mercado potencial, 40
- e. Mercado objetivo, 42
- f. Mercado meta, 42
- g. Competencia, 43
 - i. Directa, 43
 - ii. Sucedánea, 46
- h. Análisis DOFA, 54
- i. Canales de distribución, 57

- j. Resultados del estudio de Mercado, 58
- k. Discusión de resultados del estudio de Mercado, 72
- l. Presupuesto, 75

Resultados, 77

Conclusiones, 113

Referencias, 116

Apéndices, 122

Lista de Tablas

Tabla 1. Descripción de la competencia directa del producto MAKADU, 45

Tabla 2. Descripción de la competencia sucedánea del producto MAKADU, 49

Tabla 3. Análisis DOFA, 55

Tabla 4. Presupuesto general para 50 unidades de la cartilla MAKADU, 75

Tabla 5. Presupuesto general para la modalidad virtual de la cartilla, 76

Lista de Figuras

- Figura 1. Logotipo y slogan de la institución, 36
- Figura 2. Porcentaje de instituciones que prestan servicios de educación para personas con baja visión o discapacidad visual, a partir del número de instituciones en Colombia, 41
- Figura 3. Descripción del mercado potencial, 41
- Figura 4. Descripción del mercado objetivo, 42
- Figura 5. Instituciones que constituyen el mercado meta, divididas por localidad, 43
- Figura 6. Simulación de la promoción publicitaria en Facebook, 57
- Figura 7. Resultados de la pregunta “¿Hace cuánto tiempo se relaciona con esta población?”, 59
- Figura 8. Respuestas a la pregunta “Desde su rol como docente, ¿le ha sido fácil entender a la persona que poseen limitación visual?”, 60
- Figura 9. Respuestas a la pregunta “¿Usted cree que el proceso de adaptación de las personas con discapacidad visual presenta diferencias de acuerdo a la edad?”, 60
- Figura 10. Resultados de la pregunta “¿Considera que es importante trabajar sobre la afectividad e inteligencia emocional en personas con discapacidad visual?”, 61
- Figura 11. Resultados de la pregunta “¿Ha conocido algún espacio educativo en el que se trate el tema de las emociones en esta población?”, 61
- Figura 12. Respuestas a la pregunta “¿Ha trabajado este tema (emociones) en el ámbito profesional?”, 62
- Figura 13. Respuestas a la pregunta “Si ha sido partícipe de estos espacios, ¿cree usted que han sido útiles para su trabajo?”, 62
- Figura 14. Respuestas a la pregunta “¿Qué otra temática usted considera prioritaria para el trabajo que conlleva el tema de la emocionalidad con la población con discapacidad visual?”, 63
- Figura 15. Respuestas a la pregunta “¿Cuál cree que sería la mejor metodología para llevar a cabo el desarrollo de esta cartilla?”, 64
- Figura 16. Respuestas a la pregunta “Respecto a la contextualización y explicación de la cartilla, ¿usted preferiría que fuera...?”, 65
- Figura 17. Respuestas a la pregunta “En caso de ser individual, ¿cuántas sesiones cree usted que le tomaría abordar una temática?”, 65
- Figura 18. Respuestas a la pregunta “En caso de ser grupal, ¿cuántas sesiones cree usted que le tomaría abordar una temática?”, 65

- Figura 19. Respuestas a la pregunta “¿A qué población cree que le sería más útil el conocimiento sobre los aspectos emocionales en personas con discapacidad visual?”, 66
- Figura 20. Respuestas a la pregunta “¿En qué formato le gustaría que se maneje la cartilla?”, 67
- Figura 21. Respuestas a la pregunta “¿De qué color le gustaría que se manejara la cartilla?”, 67
- Figura 22. Respuestas a la pregunta “¿En qué tamaño le gustaría trabajar la cartilla?”, 68
- Figura 23. Respuestas a la pregunta “¿En qué tamaño le gustaría trabajar la cartilla?”, 68
- Figura 24. Respuestas a la pregunta “¿Con qué tamaño de letra se sentiría más cómodo al trabajar la cartilla?”, 68
- Figura 25. Respuestas a la pregunta “¿Dónde le gustaría encontrar el producto?”, 69
- Figura 26. Respuestas a la pregunta “¿En qué contextos aplicaría lo aprendido con esta cartilla?”, 70
- Figura 27. Respuestas a la pregunta “¿Cuánto estaría dispuesto a pagar por el producto?”, 70
- Figura 28. Respuestas a la pregunta “¿Estaría dispuesto a pagar un precio más alto si la entrega del producto se realiza de forma física?”, 71
- Figura 29. Respuestas a la pregunta “Sí se le ofrecen capacitaciones extracurriculares luego de dos meses de la entrega del producto, ¿estaría dispuesto a pagarlas?”, 71
- Figura 30. Respuestas a la pregunta “Si su respuesta anterior fue sí, ¿cuánto estaría dispuesto a pagar?”, 71
- Figura 31. Respuestas a la pregunta “¿Cree usted que la institución para la que trabaja compraría esta cartilla?”, 72
- Figura 32. Respuestas a la pregunta “Si la temática de esta cartilla le llamó la atención, ¿estaría dispuesto a comprarlo de forma particular?”, 72
- Figura 33. Portada de la cartilla, 78
- Figura 34. Tabla de contenidos, 79
- Figura 35. Objetivo de la cartilla MAKADU, 80
- Figura 36. Presentación de los personajes, 81
- Figura 37. Introducción: Contexto educativo (parte uno), 82
- Figura 38. Introducción: Contexto educativo (parte dos), 83
- Figura 39. Introducción: Desarrollo evolutivo (parte uno), 84
- Figura 40. Introducción: Desarrollo evolutivo (parte dos), 85
- Figura 41. Portada del primer capítulo, 86

- Figura 42. Saludo alumnos-profesor, 87
- Figura 43. ¿Qué son las emociones?, 88
- Figura 44. Emociones y discapacidad visual, 89
- Figura 45. Inteligencia emocional, 90
- Figura 46. Introducción a las emociones, 91
- Figura 47. Respuestas físicas: Estrés, 92
- Figura 48. Respuestas físicas: Rabia, 93
- Figura 49. Respuestas físicas: Tristeza, 94
- Figura 50. Respuestas físicas: Felicidad, 95
- Figura 51. Portada del segundo capítulo, 96
- Figura 52. Estilo de aprendizaje en personas con discapacidad visual, 97
- Figura 53. Importancia de los sentidos en las personas con limitaciones visuales, 98
- Figura 54. Percepciones de las personas con o sin discapacidad visual respecto a la comprensión del otro, 99
- Figura 55. Integración de las experiencias emocionales en sujetos con o sin discapacidad visual, 100
- Figura 56. Mecanismos de afrontamiento en personas con limitaciones visuales, 101
- Figura 57. Memoria de conceptos importantes, 102
- Figura 58. Actividad sugerida, 103
- Figura 59. Portada del tercer capítulo, 104
- Figura 60. Funciones de las emociones, 105
- Figura 61. Intensidad de las respuestas emocionales, 106
- Figura 62. Técnicas de regulación emocional (parte uno), 107
- Figura 63. Técnicas de regulación emocional (parte dos), 108
- Figura 64. Técnicas de regulación emocional (parte tres), 109
- Figura 65. Conclusión, 110
- Figura 66. Despedida y agradecimientos, 111
- Figura 67. Lista de referencias, 112

Lista de Apéndices

Apéndice A. Encuesta de mercadeo para clientes directos, 122

Apéndice B. Encuesta de mercadeo a clientes indirectos, 129

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo facilitar la educación afectiva y emocional de la población con discapacidad visual al interior del aula, teniendo como eje articulador el rol del docente en la interacción con los estudiantes. Por lo anterior, se diseñó una cartilla educativa llamada “MAKADU” dirigida a todos los educadores que se desempeñen en el trabajo con niños y niñas que posean discapacidad visual o baja visión, la cual consta de tres capítulos que abarcan el reconocimiento y la regulación emocional en personas con limitaciones visuales, además, cabe destacar que esta fue construida con base en los resultados de un estudio de mercado realizado a docentes y administrativos de instituciones que trabajan con dicha población. Finalmente, se sugiere realizar investigaciones de tipo exploratorio, con el fin de objetivar las necesidades emocionales de las personas con discapacidad visual, ya que es un tema poco estudiado, así mismo, se identifica la necesidad de que el psicólogo tome un papel de orientador y facilitador de una cultura inclusiva que promueva las habilidades de las personas invidentes como agentes de cambio, reconociendo además el aporte de sus cuidadores a la calidad de vida.

Palabras Clave: discapacidad visual, emoción, educación

Justificación

El presente trabajo surge a partir de la necesidad de determinar la importancia que tiene la experiencia emocional en las personas con discapacidad visual, buscando brindar un mayor reconocimiento de las implicaciones que posee en su calidad de vida, ya que este es un tema que habitualmente se subvalora bajo el argumento de su limitación, creyendo que los únicos apoyos que necesitan son el sistema de Braille y los bastones para movilizarse. Además, es frecuente que las personas del común posean una falta de accesibilidad a la información, llevándolos a confundir los términos de equidad e igualdad al referirse a la necesidad de las personas invidentes, pensando que se les debe tratar exactamente igual a los demás o ignorarlos para que se valgan por ellos mismos (Aquino et al., 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, trabajar con esta población es de gran importancia, dada la densidad que existe tanto a nivel global como nacional, pues las limitaciones visuales son el primer o segundo tipo de discapacidad con mayor prevalencia mundial, ya que cerca del 10% de la población mundial posee una discapacidad, es decir, aproximadamente 650 millones de personas, de los cuales 314 millones de personas (48%) poseen una limitación visual, siendo 45 millones invidentes, con mayor frecuencia en el género femenino (60%) y edades entre los 45 a 59 años; adicionalmente, en América Latina por cada millón de habitantes existen 5.000 personas ciegas y 20.000 con discapacidades visuales (Organización Mundial de la Salud, 2011). Así mismo, gracias al censo realizado por el DANE, en Colombia se identificaron tres millones de personas con discapacidad, de las cuales 1'948.332 poseen una limitación visual, es decir, el 62.1% del total (Parra, 2018).

Por otro lado, según Torrez (2019) generar un conocimiento sobre la experiencia emocional de las personas con limitaciones visuales toma un papel muy importante, ya que esta condición genera un alto nivel de estrés tanto para el individuo con deficiencia como para la familia o cuidadores, pues se deben superar las reiteradas limitaciones del ambiente, poniendo en valoración los mecanismos que posee la persona para adaptarse al mismo; es decir, el proceso de afrontamiento es constante en la vida de los individuos con discapacidades visuales, pues busca regular el conflicto emocional reconociendo y eliminando la amenaza que pueda presentarse en el medio, a través de diferentes estrategias que ayuden a resolver el problema con el que se enfrentan, buscando incidir de forma positiva en su bienestar individual y colectivo.

Adicionalmente, la experiencia emocional impacta de forma directa en el desarrollo y mantenimiento de trastornos emocionales que pueden presentar las personas con limitaciones visuales, siendo el más frecuente la depresión; sin embargo, cabe destacar que si bien no todos los individuos la sufren directamente, la mayoría tienen altibajos al momento de afrontar situaciones estresantes o retos relacionados con la discapacidad (Estévez et al., 2017). Por tal razón, la cartilla educativa trata en sus capítulos los temas de reconocimiento y regulación emocional en sujetos con limitaciones visuales.

De forma semejante, por medio de estudios longitudinales ha sido posible evidenciar que la discapacidad funcional cuenta como un factor predictivo del inicio de la depresión, la cual puede llegar a presentar el “espiral depresión-discapacidad”, pues es una relación bidireccional donde la depresión a su vez agudiza la discapacidad física; es decir, este fenómeno permite reconocer a la discapacidad como un factor desencadenante de la depresión, incluso desde antes que sean visibles los síntomas depresivos (Estévez et al., 2017).

Al respecto, es importante tener en cuenta que brindar educación a los sujetos con limitaciones visuales mediante apoyos especializados, fortalece sus habilidades de expresión y socialización; lo cual repercute directamente en las experiencias emocionales, la creación de ambientes protectores para el desarrollo de trastornos emocionales, y a largo plazo produce un impacto positivo en su calidad de vida (Guzmán y Salcedo, 2013).

Por lo anterior, se identifica como una necesidad la formación de los profesores, la utilización de materiales didácticos y la importancia de la tecnología a la hora de abordar la educación en el aula; ya que la mayoría de personas con limitaciones visuales reciben formación sobre lo indispensable para sobrevivir en determinado espacio geográfico y social, dejando de lado aspectos que impactan en el desarrollo personal como lo es la experiencia emocional (Aquino et al., 2012).

Como consecuencia, reconocer las implicaciones emocionales de quienes padecen discapacidades visuales permiten humanizar, respetar y cumplir una responsabilidad que aunque es tarea de todos, nunca se ha legitimado. Además, trabajar con un agente completamente influyente en la vida de cualquier niño o niña es abordar la problemática desde un primer plano, ya que los educadores son quienes interactúan día a día con estas personas y por esta razón impactan directamente en las experiencias de los sujetos con limitaciones, bien sea desde un abordaje experiencial o comunicativo.

Por tal razón, la cartilla educativa “MAKADU” pretende ser una herramienta para los docentes especializados en educación especial, ya que busca transmitir ideas sobre el abordaje emocional en individuos con limitaciones visuales, a partir de temáticas como el reconocimiento y la gestión emocional.

Educación emocional y discapacidad visual

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional (IE) ha sido un concepto complejo, siendo Thorndike (1920) el primero en acercarse a este a través del término “inteligencia social”, el cual hace referencia a la habilidad que tiene una persona para comprender el entorno y actuar de forma coherente en las relaciones sociales (citado en Carballeira et al., 2019).

Sin embargo, con el paso del tiempo Goleman (1995) se ha identificado como el padre de la IE, ya que fue el primer autor en definirla como una meta habilidad que determina la capacidad de la persona para identificar los sentimientos tanto propios como de los demás, interviniendo directamente en el manejo adecuado de las emociones intra e interpersonales (citado en Martínez, 2013). Así mismo, la inteligencia emocional se construye de forma diferencial en cada uno de los individuos, por lo que es considerada un factor de intervención de suma relevancia por su implicación en el ajuste personal, el rendimiento laboral y las relaciones personales e individuales; pues los cinco elementos determinantes en el desarrollo emocional de las personas son la conciencia emocional (autoconciencia), motivación (automotivación), habilidad social, empatía y el autocontrol o autorregulación (Goleman, 1995, citado en Cazallo, 2020).

De forma semejante, Salovey y Mayer (1999) entienden la IE como la forma en que el individuo monitorea las emociones y los sentimientos tanto propios como de los demás, para posteriormente realizar una evaluación y de esta forma encaminar sus pensamientos o acciones; adicionalmente, estos autores plantearon el método inteligente del manejo de emociones, el cual contiene cuatro técnicas independientes para su uso adecuado (citado en Mesa, 2015):

1. Entender las señales que representan los acontecimientos importantes para el sujeto, es decir, identificar las emociones propias y de los demás.
2. Comprender las emociones como respuestas a causas implícitas, no como hechos aleatorios.
3. Utilizar las emociones adecuadamente, partiendo de la capacidad que esta posee para aclarar los pensamientos.
4. Manejar las emociones, recordando la necesidad que existe por incorporarlas con el razonamiento para escoger adecuadamente las estrategias que conlleven al verdadero bienestar.

Cabe destacar que el modelo de inteligencia emocional contiene un conjunto de habilidades emocionales que agrupan aspectos como la percepción emocional (es decir, el reconocimiento fisiológico y cognitivo de las emociones propias y ajenas); así como su comprensión, la cual permite otorgarles un significado a través de etiquetas, para finalmente regularlas adecuadamente (Mayer y Salovey, 1997, citado en Carballeira et al., 2019).

En el caso de Shapiro (1997), la IE se entiende como el carácter emocional necesario para lograr el éxito, este se da a través de la empatía, la comprensión de los sentimientos, la simpatía, la cordialidad, el control del genio, la independencia, la expresión, la capacidad de adaptación, el respeto, la solución de problemas y la amabilidad (citado en León et al., 2018). Por su parte, Cooper (1997) sostiene que la inteligencia emocional es la capacidad de percibir las emociones como fuente de toda energía, vínculo e información, pues gracias a ellas es posible sentir, comprender y actuar en busca de determinado fin (citado en Jiménez, 2019).

Mientras que, para Simmons y Simmons (1997), la IE integra las necesidades emocionales, así como los impulsos y los valores que posee cada persona, lo cual permite dirigir

su conducta hacia lo que percibe como correcto (citado en León et al., 2018). Además, Gallego (1999) destaca una variedad de habilidades agrupadas en la teoría de la inteligencia emocional, las cuales toman lugar en tres ámbitos, las habilidades emocionales como reconocimiento de los propios sentimientos, las habilidades cognitivas como la comprensión y respeto de los sentimientos de los otros, las habilidades conductuales como la comunicación de las emociones por medio de canales verbales y no verbales (citado en León et al., 2018).

Adicionalmente, la IE incide directamente en el bienestar emocional, pues los trastornos del estado de ánimo y el consumo de SPA se relacionan negativamente con el nivel de inteligencia emocional (Lizeretti et al., 2006, citado en Carballeira et al., 2019). Así como el estrés percibido (Extremera et al., 2007, citado en Carballeira et al., 2019). La fobia social, los trastornos de pánico u obsesivo-compulsivos (Summerfeldt et al., 2011). Y los trastornos esquizotípicos (Montgomery et al., 2010, citado en Carballeira et al., 2019).

Por tal razón, la IE influye directamente en la calidad de vida de los individuos, pues su papel se puede desarrollar como factor protector en los problemas de salud mental (Sharaf et al., 2009, citado en Carballeira et al., 2019), llegando incluso a impactar de forma positiva o negativa el auto concepto global de la persona (Rodríguez et. al., 2018).

Finalmente, lo planteado responde de forma directa a la importancia que se le ha brindado a la inteligencia emocional en la sociedad actual, pues se ha visto un incremento en la concientización por parte de las personas sobre lo que implica el manejo correcto de las emociones, movilizandando de esta forma la promoción de la salud mental debido a las consecuencias positivas que esta enmarca.

Educación emocional

La educación emocional (EE) hace referencia a un proceso pedagógico que se da de forma permanente y continua, el cual busca facilitar el desarrollo de las habilidades y competencias a nivel emocional, tomando este aspecto como un componente primordial en el ciclo vital de las personas por su impacto en el bienestar individual y colectivo de las mismas; además, la educación emocional responde a problemáticas donde las emociones juegan un papel muy importante, tales como el estrés, los trastornos del estado de ánimo, la violencia, entre otros (Bisquerra, 2011).

Sus inicios datan alrededor del año 1966 en la revista *Journal of Emotional Education*, al definir a la educación emocional como una de las aplicaciones de la teoría racional-emotiva, ya que se creía que su función principal era darle control a los pensamientos automáticos e irracionales que obstaculizan el bienestar emocional de la persona (Pérez y Pena, 2011).

No obstante, con el paso del tiempo el concepto de la EE se ha basado en los postulados de la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales, construyendo un camino hacia su propósito por desarrollar las competencias emocionales en busca de lograr un bienestar, a través de la creación de habilidades necesarias para regular las emociones, el aumento de la tolerancia a la frustración, la prevención de consecuencias negativas de las emociones, la facilitación de actitudes positivas sobre la vida y la identificación satisfactoria de emociones propias y de los demás (Bisquerra, 2012).

La EE es, entonces, un proceso preventivo que se articula a programas que fomentan la inteligencia emocional y las competencias que esta implica (Pérez y Pena, 2011). Donde las competencias emocionales son entendidas como una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que permiten entender, comunicar y gestionar las emociones de una

forma óptima; estas se pueden clasificar en comprensión emocional (reconocer las experiencias afectivas propias y de otros), autonomía individual (analizar de forma crítica el contexto buscando desarrollar una capacidad de solucionar los problemas), regulación o gestión emocional (manejar las emociones adecuadamente), habilidades sociales (construir relaciones positivas con los demás), bienestar y competencias vitales (tomar las decisiones adecuadas para afrontar los conflictos de la vida) (Bisquerra y Pérez, 2007, citado en Pérez y Filella, 2019).

Teniendo en cuenta que la educación emocional busca generar bienestar en el individuo, esta goza de múltiples aplicaciones en la vida de las personas, tales como la convivencia, la solución de problemas, la orientación en toma de decisiones y el desarrollo de habilidades para la comunicación afectiva (Bisquerra, 2012). Así mismo, los contenidos pueden tomar variaciones dependiendo de la persona a la que se encuentra dirigido, aunque suelen tratarse principalmente de reconocimiento emocional, competencias de tipo social, prevención de la violencia, desarrollo de la habilidad de observación individual y colectiva, entender la diferencia entre emociones-pensamientos-acciones, estrategias de afrontamiento, valorar la intensidad de las emociones o comunicar de forma asertiva los sentimientos; pero sobre todo, incrementar la habilidad para gestionar las emociones sin llegar a reprimirlas (Bisquerra, 2012).

En consecuencia, la EE ha convocado un movimiento de prevención primaria, ya que busca que los sujetos obtengan y utilicen las competencias pertinentes para solucionar los problemas a los que deben enfrentarse en su día a día, pretendiendo de esta forma evitar vulnerabilidades en su desarrollo (Pérez y Filella, 2019). Por tal razón, generar un conocimiento sobre las emociones a través de la educación emocional toma un papel fundamental en el desarrollo de las personas, pues al reconocer tanto sus emociones como sus sentimientos, logran

decidir sobre el comportamiento más adecuado en determinada situación, contribuyendo de esta forma a construir interacciones positivas (García, 2012).

Sin embargo, existe una tendencia a no tomar la educación emocional para parte del currículum educativo en la mayoría de los países, pues suelen dar respuesta a problemáticas concretas y ocasionales, en lugar de una pedagogía planificada desde un enfoque de ciclo vital como parte fundamental de los planes de estudios (Fundación Botín, 2011, citado en Pérez y Filella, 2019). Por lo que Bimbela (2008) propone la necesidad de crear espacios denominados “gimnasios emocionales”, los cuales son contruidos con el objetivo de mejorar el bienestar social y personal de los individuos, mediante el desarrollo de competencias emocionales (citado en Pérez y Filella, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, Pérez y Filella (2019) sostienen que la educación emocional no se interioriza con algunas actividades ocasionales, por el contrario, se deben generar planes de trabajo sistemático para lograr un aprendizaje efectivo que integre tareas con un objetivo en común; por tal razón, el papel del educador toma un lugar primordial en el desarrollo de competencias educativas, pues actúa como un modelo social en este proceso, ya que sus expresiones no verbales, las formas en las que soluciona un problema, la empatía y regulación emocional son un punto clave para propiciar un ambiente caracterizado por el respeto, el afecto positivo, la confianza y la seguridad. Es decir, el docente facilita por medio de sus acciones la construcción de habilidades cognitivas que permiten el aprendizaje de forma autónoma en el alumno para hacer frente a los conflictos propios de la vida a los que se deben enfrentar (García, 2012).

Discapacidad visual

El concepto de discapacidad ha tomado diversos significados a lo largo de la historia, pasando de ser un factor que determina el valor de la persona (al llamarlo “minusválido”), hasta reconocerlo como sujeto de derechos (Suárez, 2011). Actualmente, la discapacidad se puede comprender desde una perspectiva biológica considerándola un problema individual que debe ser eliminado, o desde un modelo social que entiende la discapacidad como una construcción social que se debe atender partiendo del contexto de la persona (Seoane, 2011).

Sin embargo, según Seoane (2011) este panorama de equidad es un producto contemporáneo, pues en la historia se han identificado tres momentos principales, el primero toma lugar en el siglo XVIII y es conocido como la fase de exclusión, en la cual se consideraban a las personas con discapacidad como monstruos o castigados por Dios, por lo que eran tratados como animales salvajes; el segundo momento recae a finales del siglo XVIII, donde se considera al individuo discapacitado como un animal doméstico, de modo que las acciones de intervención se basaban en instituciones psiquiátricas y medicalización; finalmente, en el siglo XXI se presenta el periodo de integración y normalización de la discapacidad, ya que los individuos son reconocidos como humanos que tienen condiciones diferentes pero deben ser aceptados y respetados como cualquier otro individuo.

Actualmente, en Colombia la discapacidad es entendida a través de siete categorías, las cuales son discapacidad física, auditiva, visual (baja visión irreversible y ceguera), sordoceguera, intelectual, psicosocial (trastornos mentales con diagnóstico clínico) y múltiple (Ministerio de Educación Nacional y Fundación Saldarriaga Concha, 2020). Sin embargo, este apartado se centrará únicamente en la discapacidad visual, la cual es entendida como una condición que afecta de forma directa la capacidad de la persona para percibir imágenes de su entorno

(CONAFE, 2010, citado en Garzón, 2018). Así como enfrentar restricciones para acceder a una atención de calidad que garantice su rehabilitación eficaz, o vivenciar obstáculos en la interacción con su ambiente social, físico y personal (OMS, 2020).

Cabe destacar que la discapacidad visual es causada por factores congénitos, es decir, adquirida desde el nacimiento (Cebrián, 2003, citado en Méndez et al., 2016). Así como por afección ocular o enfermedad ocular (tales como blefaritis, conjuntivitis, ojo seco, pinguécula, entre otros), las cuales afectan elementos constitutivos del sistema visual y pueden llegar a provocar deficiencia visual, o en el mejor de los casos, ser corregidas con tratamientos médicos; cuando la afección ocular afecta una o más funciones del sistema, se presenta una deficiencia visual, es decir, genera un problema en las estructuras propias de la visión, lo cual es determinado a partir de la agudeza visual (OMS, 2020).

De igual modo, se hace necesario mencionar que a pesar de que la discapacidad visual se clasifica en diferentes categorías, una de las más conocidas es la ceguera, la cual constituye una ausencia completa de la percepción de tipo visual y luminosa, donde es imposible diferenciar las características y el origen de los elementos; mientras que la baja visión hace referencia a una restricción en la vista que no puede ser mejorada mediante lentes o intervenciones médicas (Garzón, 2018).

Por lo anterior, la OMS (2020) sostiene que el sentido de la vista posee una función específica de acuerdo a la etapa del ciclo vital en el que se encuentre el sujeto; en primer lugar, al ser un bebé, permite reconocer a sus cuidadores y desarrollar habilidades motrices; mientras que en la primera infancia y adolescencia posibilita las competencias sociales para construir relaciones afectivas y la formación del auto concepto; finalmente, durante la adultez contribuye a la economía y el sentido de identidad, al permitir la independencia personal. Es decir, la visión

promueve la salud mental y el bienestar, gracias a su capacidad para facilitar toda transmisión de información e interacción social, llegando al punto de determinar gran parte de las dinámicas de la sociedad actual, como las ciudades, la economía, el sistema educativo, entre otros (OMS, 2020).

Estrategias de afrontamiento en personas con discapacidad visual

Lazarus y Folkman (1994) definen el afrontamiento como un proceso en constante cambio que tiene como fin la adaptación del sujeto a determinadas situaciones, por lo que cada individuo construye un patrón específico de conducta (estrategias) en busca de disminuir las reacciones negativas del problema (citado en Torrez, 2019). Pese a que existen varias categorías para diferenciar este concepto, las más habituales son el afrontamiento adaptativo, resiliente, disfuncional y evitativo (Romero et al., 2017).

De forma semejante, la percepción de la persona hacia el control que puede ejercer sobre el entorno mediante sus comportamientos, se ha identificado como un aspecto influyente en el afrontamiento, pues este permite gestionar el estrés de una manera planificada y eficaz (Carver et al., 1989, citado en Méndez et al., 2016). Lo cual contribuye a la valoración de la situación como un reto, reduciendo de esta forma las consecuencias negativas que pueden acarrear momentos estresantes (Limonero et al., 2010, citado en Méndez et al., 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, la pérdida del sentido de la vista implica una serie de momentos completamente estresantes y nuevos para la persona, pues la incertidumbre se encuentra tan presente que lleva al sujeto a disminuir su percepción de eficacia en la solución de los problemas a los que debe enfrentar; en consecuencia, la población con discapacidad visual suele sentirse incompetente e indefensa, lo cual genera dificultades en su rehabilitación física,

pues las expectativas construidas son negativas respecto al éxito que podrían alcanzar con sus capacidades (Méndez et al., 2016). Además, en ocasiones la aparición de la discapacidad puede darse de forma abrupta y en otras de manera progresiva, por lo que el sujeto se ve en la obligación de desarrollar mecanismos adaptativos partiendo de componentes cognitivos, sociales y emocionales previos (Torrez, 2019).

De igual modo, los sujetos que poseen limitaciones visuales suelen experimentar emociones negativas al principio, pues se presenta una preocupación por no poder cumplir las expectativas de los demás, así como un sentimiento de rechazo por parte de su entorno (Ortiz y Torres, 2018). Por ende, la adaptación a las nuevas condiciones de las personas con discapacidad se dan con base en dos factores, el primero de ellos es la edad de adquisición de la limitación visual, pues entre más joven se encuentre, mayor facilidad para adaptarse al entorno; en segundo lugar, las características personales y del entorno inciden de forma directa en las acciones que el individuo emite frente a determinada situación (Fuentes, 2014).

Al respecto, es necesario tener en cuenta que la circunstancia no suele representar lo mismo para todos los sujetos, pues cada uno de ellos cuenta con una historia personal subjetiva, particular e irrepetible; sin embargo, el proceso que implica la adaptación a las nuevas condiciones visuales se ve influenciada por el apoyo social, las características sociodemográficas del individuo y el tipo de limitación que posea (Méndez et al., 2016). Pero sobretodo el estilo de afrontamiento con el que responde la persona a determinadas situaciones propias de la discapacidad, pues no todos recurren a las mismas estrategias para solucionar los problemas o interpretar el suceso, pudiéndose tomar como una oportunidad de aprendizaje o como una experiencia traumática (Kotliarenko, 2000, citado en Méndez et al., 2016).

En consecuencia, Méndez y colaboradores (2016) sostienen que la competencia percibida por las personas con limitaciones visuales tienen una relación directa con la adaptación hacia la enfermedad, la experiencia afectiva y la calidad de vida, es decir, cuando se presenta una autopercepción positiva es más probable que los individuos generen acciones en busca de mejorar su condición de salud, pues la autoestima y autoeficacia son factores decisivos en la motivación para movilizar conductas que promuevan hábitos saludables para el óptimo ajuste psicológico en la discapacidad visual. Adicionalmente, el rechazo social y los pensamientos negativos recurrentes llevan a desarrollar alteraciones psicológicas en los sujetos con discapacidades visuales, lo cual impacta la autovaloración y la creación de conductas de aislamiento o abandono, afectando la salud tanto mental como física de las personas (Torrez, 2019).

Así mismo, es posible que los sujetos con discapacidad visual acudan a sus redes de apoyo más próximas para dar solución a determinados conflictos, tales como instituciones especializadas en su limitación, las cuales aumenta la autopercepción positiva; sin embargo, estos recursos son cambiantes y dependen de las demandas del medio de cada una de las personas (Ortiz y Torres, 2018).

Finalmente, un aspecto muy importante a tener en cuenta es el papel que implica el conocimiento del origen de la afección que está determinando tantos cambios en la vida de los individuos, pues a través de este se facilita el entendimiento de aquellas situaciones que son imposibles de controlar; además, dentro de este proceso la familia se convierte en el primer educador, ya que le da a conocer a la persona la forma correcta para enfrentar circunstancias desconocidas (Collantes, 2016).

Experiencia emocional en personas con discapacidad visual

En primera instancia, es necesario recordar que la experiencia emocional es completamente subjetiva, ya que varía de un sujeto a otro dependiendo de sus experiencias vitales y factores personales (Ortiz y Torres, 2018). Además, las emociones, las actitudes, los rasgos de personalidad y los estados de ánimo tienen la capacidad de modificar la conducta de un sujeto en un periodo de tiempo determinado, gracias a la habilidad con la que cuenta el ser humano para reaccionar inmediatamente ante ciertas circunstancias (Fuentes, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, los sujetos con características diferenciales deben responder a un mayor número de circunstancias que nunca habían vivenciado, lo cual puede producir emociones tanto negativas como positivas (Ortiz y Torres, 2018). De igual forma, las personas con discapacidad visual enfrentan dificultades en el reconocimiento y la expresión emocional en las interacciones sociales, debido a sus condiciones visuales, ya que en el momento de comunicarse no les es posible distinguir los rasgos emocionales propios de la otra persona (Ocaña et al., 2018). Por lo cual, se presenta un gran número de complicaciones en cuanto a la comunicación interpersonal, las relaciones sociales y el aprendizaje escolar (Delgado, 2014).

Al respecto, se ha determinado que las deficiencias visuales durante la infancia afectan notoriamente el desarrollo emocional y cognitivo de los sujetos, sin embargo, los cuidadores al ser los primeros respondientes a sus necesidades, se convierten en un apoyo emocional que impacta de forma directa en las vivencias afectivas de los niños, previniendo que se presenten comportamientos de aislamiento o rechazo; sin embargo, con el paso del tiempo la integración en grupos sociales presenta un patrón diferente al resto, ya que es habitual la pérdida de habilidades sociales, las cuales conlleva posteriormente a un aislamiento y la posibilidad de desarrollar una baja autoestima (Delgado, 2014). Incluso, las personas adultas con discapacidad visual crean a lo

largo de sus vidas un marcado sentimiento de rechazo hacia la sociedad, pues esta suele responder de forma compasiva y protectora ante su condición diferencial, olvidando su condición de persona (Fuentes, 2014).

Lo anterior propone una necesidad por generar estrategias de aprendizaje efectivo, siendo la educación práctica una de las alternativas para prevenir factores de aislamiento y bajo auto concepto, debido a que ofrece al sujeto un conocimiento múltiple de una misma situación, permitiendo adaptarse de forma óptima a situaciones nuevas que enfrente (Fuentes, 2014).

Discapacidad visual en el aula

El contexto educativo implica directamente un proceso de aprendizaje, el cual según la teoría psicogenética se trata de la asimilación de algo nuevo, adaptándolo hasta encontrar un equilibrio en las estructuras ya establecidas por el sujeto; además, se da a partir de la interacción del ser humano con el mundo, los objetos y las otras personas (Fuentes, 2014).

Sin embargo, no todos los individuos poseen las mismas capacidades para aprender, por lo que con el paso del tiempo se han desarrollado políticas en busca de propiciar un ambiente mucho más flexible e integral donde las oportunidades sean equitativas para todos, construyendo así la educación inclusiva, la cual según la UNESCO (2005) da respuesta a las necesidades educativas diferenciales que poseen los individuos, pues tiene como objetivo reducir la exclusión de minorías y fomentar su participación en el contexto de la educación (citado en Jurado et al., 2017). Cabe destacar que los protagonistas son los estudiantes con necesidades especiales (ENEE), es decir, los niños y jóvenes con alguna característica especial como la discapacidad cognitiva, sensitiva, psicológica o física (Garzón, 2018).

Al respecto, es muy frecuente que los profesores desconocen las leyes que rige la educación inclusiva, pues reconocen que las estrategias pedagógicas son insuficientes a pesar de la experiencia que acumulan a lo largo de sus años de docencia, especialmente en alumnos con discapacidades físicas o cognitivas; además, la sobrecarga laboral por la falta de apoyo estatal es una constante en su profesión, ya que se presenta un incumplimiento en las condiciones mínimas para la integración de ENEE en las diferentes instituciones de educación (Jurado et al., 2017). Incluso, las personas con limitaciones visuales se ven obligadas a enfrentar barreras de tipo conceptual, actitudinal, personal, ambiental y económico en su proceso de aprendizaje (Weisberger, 1995, citado en Delgado, 2014).

Por otro lado, los estudiantes con discapacidad visual o baja visión poseen un estilo específico de aprendizaje de acuerdo a sus condiciones, pues se basan especialmente en la audición y el tacto, por lo que las actividades multisensoriales (que impliquen más de un sentido) son una estrategia de aprendizaje muy eficaz; sin embargo, es habitual que se presenten dificultades en la construcción de las ideas sobre su contexto por la falta de contacto con el mismo, así como la carencia de metodologías y materiales que respondan a necesidades específicas de los alumnos (Macarro, 2018).

Adicionalmente, dentro de los elementos que impactan directamente en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, se encuentra el estilo de aprendizaje de los sujetos con limitaciones visuales, pues este se ve influido directamente por el tiempo que se toma para entender e interiorizar la información recibida, pues a partir de este se crean concepciones acerca de la distancia (sentido de la audición) y forma (sentido del tacto) de los objetos (Macarro, 2018). Así como el estilo de enseñanza del profesor, las estrategias de mediación, los contenidos

de la clase, el contexto educativo, o los materiales y herramientas didácticas que se utilizan, impactan (Delgado, 2014).

Sin embargo, se podría decir que el campo que presenta mayor cantidad de obstáculos se encuentra en las ciencias exactas como las matemáticas, pues la incapacidad para reconocer la simbología hace que se dificulte su comprensión; por lo cual, las analogías son estrategias que facilitan el aprendizaje (Bermejo et al., 2002, citado en Macarro, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, un método utilizado para favorecer los procesos de enseñanza, es la indagación, ya que este incluye estrategias de tipo experimental donde se utiliza la memoria para interiorizar la información que se presenta en el bloque de clase, por lo que se invierte más tiempo en actividades experienciales que teóricas; además, se deben facilitar las herramientas que posibiliten la recepción de información desde los sentidos diferentes a la visión (Macarro, 2018).

De manera semejante, para que la atención de los estudiantes con limitaciones visuales sea efectiva, se deben poner en marcha acciones desde cuatro dimensiones importantes, la primera de ellas se trata de la formación de los docentes en cuanto a las características de los alumnos; en segundo lugar, se debe partir del currículo para generar métodos dirigidos a la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en tercer lugar, se debe integrar a los cuidadores como parte fundamental de la inclusión social y escolar de los alumnos; en cuarto lugar, la condición física y mental del estudiante debe ser constantemente evaluada por el equipo interdisciplinario, ya que será a través de esta que se conocerán los avances o retrocesos en su proceso de aprendizaje (Delgado, 2014).

Finalmente, Hegarty y colaboradores (1998) presentan algunas recomendaciones que podrían contribuir en la efectividad del aprendizaje de los alumnos en el salón de clase, la

primera de ellas se trata de conocer detalladamente el estado físico y el desarrollo de la discapacidad del estudiante, lo cual implica a su vez un conocimiento de los patrones de desarrollo en las personas, pues a partir de la veracidad de la información será posible crear estrategias para impactar positivamente su proceso académico; en segundo lugar, se debe proporcionar la mayor cantidad de herramientas que faciliten su aprendizaje, tales como el braille, el contraste de colores, la correcta iluminación, entre otros; en tercer lugar, si el alumno posee baja visión, una estrategia adecuada será la técnica del tiempo fuera, ya que esta ayudará a evitar la fatiga visual (Macarro, 2018).

Objetivos

Objetivo general

Facilitar la educación afectiva y emocional de la población con discapacidad visual al interior del aula, teniendo como eje articulador el rol del docente en la interacción con los estudiantes en temas como el reconocimiento y la regulación emocional.

Objetivos específicos

1. Identificar de qué manera las personas con discapacidad visual reconocen, expresan y controlan sus emociones.
2. Brindar herramientas prácticas al docente para la enseñanza de temas emocionales a estudiantes con discapacidad visual o baja visión.
3. Facilitar la interacción emocional entre niños videntes e invidentes dentro del aula de clase.

Método

Objetivos

Objetivo general

Determinar las características de la cartilla educativa “MAKADU”, con base en las preferencias de los posibles clientes, buscando posicionarlo en el mercado por su alto reconocimiento.

Objetivos específicos

1. Identificar las preferencias de las organizaciones e instituciones educativas respecto a las características que debe poseer la cartilla educativa.
2. Reconocer los posibles clientes, así como el canal de distribución más adecuado para la compra del producto.

Presentación del producto

“MAKADU” es una cartilla educativa dirigida a docentes que se desempeñen en el trabajo con personas que poseen discapacidad visual o baja visión, la cual tiene como objetivo fomentar habilidades en los docentes que se conviertan en herramientas de orientación hacia sus estudiantes en el reconocimiento y regulación de las emociones, con el fin de desarrollar en ellos competencias que faciliten y mejoren su experiencia emocional tanto en el aula como en su vida cotidiana.

La cartilla incluye tres capítulos, dentro de los cuales se pueden identificar dos apartados; en primera instancia, el capítulo posee una sección educativa o teórica, donde se exponen algunas generalidades del tópico específico a trabajar, así como sugerencias para tener en cuenta a la hora de abordar el tema en el aula, con el objetivo de dotar de herramientas al docente para el desarrollo de sus competencias. En segunda instancia, se presentan diversas actividades y ejercicios que los estudiantes desarrollarán con el acompañamiento y dirección del docente, estos pueden ser replicados o adaptados a las características y/o necesidades del alumno.

En relación con los temas que se abordarán durante la cartilla, el primer capítulo se enfoca en el reconocimiento emocional ligado a la experiencia subjetiva del alumno; en el segundo capítulo se trabaja el reconocimiento emocional a nivel interpersonal; y finalmente, en el tercer capítulo se aborda la regulación emocional como competencia fundamental de la inteligencia emocional.

Logo-símbolo y slogan del producto**Figura 1**

Logotipo y slogan de la institución.



Nota. La figura muestra el logo de la organización “Ílla” acompañada de su slogan institucional. Elaboración propia.

La organización “ÍLLA” se crea bajo la necesidad de posicionar una entidad que apoye los proyectos desarrollados por estudiantes y profesionales en psicología; sus valores institucionales son el respeto, la resignificación y el empoderamiento de minorías sociales, tomando como punto de partida el enfoque restaurativo. Actualmente desarrolla trabajos psicoeducativos con personas que poseen discapacidad visual.

Respecto a la identidad institucional, su slogan “educar para avanzar” busca comunicar su razón social dejando claro que el camino más enriquecedor y efectivo es la educación, pues a través del conocimiento se da paso al empoderamiento de las minorías con las que se trabaja. Así mismo, la palabra “ÍLLA” significa “luz” en lengua quechua, término que históricamente se ha utilizado como metáfora de la transmisión del conocimiento con el fin de dotar a la persona de sabiduría, lo cual cobra sentido teniendo en cuenta que los trabajos de la entidad se caracterizan

por la difusión de ideas construidas con soporte científico y que han sido ocultadas, negadas o poco trabajadas con determinada población.

Por otro lado, su logo institucional posee la letra I en el centro como alusión a la palabra “ílla”, además se encuentra rodeada por un círculo que representa el carácter holístico y horizontal sobre el que trabaja la organización, pues cada relato y opinión es considerada como una oportunidad de crecimiento (ver figura 1). Respecto a sus colores característicos, el amarillo significa luminosidad y calidez, lo cual hace referencia a su nombre, además de transmitir positividad y alegría; mientras que el azul representa la transparencia de las acciones que realizan sus trabajadores, así como la representación de uno de sus principios institucionales, la integridad; finalmente, el color negro busca mostrar el prestigio que pretende adquirir en el futuro la organización gracias a su posicionamiento (ver figura 1).

Teniendo en cuenta lo anterior, la organización ha desarrollado una cartilla educativa llamada “MAKADU”, siendo este su primer producto en el mercado, el cual tiene como objetivo facilitar el desarrollo de emociones en el aula en estudiantes con discapacidad visual o baja visión, buscando mejorar su experiencia emocional mediante el desarrollo de habilidades concretas. El nombre de la cartilla es un acrónimo de los antropónimos de sus creadoras, María Duarte y Karen Sánchez, quienes buscan que la cartilla se convierta en un elemento que transmita conocimiento (es decir, “luz”) a los estudiantes que poseen dicha discapacidad, a través de la labor ejercida por los docentes.

Producto básico

MAKADU es una cartilla que pretende contribuir a que las personas con discapacidad visual reconozcan la dimensión emocional en sus vidas, buscando dar paso a nuevas investigaciones que generen y respalden modelos o teorías desde las cuales se pueda abordar esta

problemática. Lo anterior tendrá lugar mediante los docentes, quienes serán comunicadores en el ambiente educativo donde las personas con discapacidad visual se desenvuelven diariamente.

Producto real

MAKADU es una cartilla educativa dirigida a docentes que se desempeñen en el trabajo con niños y niñas que poseen discapacidad visual o baja visión. En un principio se expone su objetivo, los personajes que se encontrarán en su desarrollo y una introducción al tema de las emociones donde se dan a conocer características de la educación inclusiva en Colombia.

Además, consta de tres capítulos divididos de la siguiente manera:

Primer capítulo: Experiencia emocional - ¿Qué siento?

Contiene aspectos teóricos sobre la dimensión emocional, adicionalmente se presentan algunas características específicas de la experiencia emocional que vivencian las personas con limitaciones visuales, la cual busca sensibilizar al lector; posterior a ello, se propone un ejemplo de la forma de abordar el tema mediante el diálogo docente-estudiante, centrándose fundamentalmente en los aspectos descriptivos. Finalmente, el capítulo termina con una pregunta reflexiva hacia el docente, que a su vez se convierte en una actividad sugerida a realizar en el aula.

Segundo capítulo: Interacciones sociales y emoción - ¿Y los demás?

Durante este capítulo se enfatiza en la descripción de cómo se vivencian las emociones y la forma en que las personas con discapacidad visual las experimentan, realizando diferentes recomendaciones y apreciaciones respecto a su reconocimiento.

Para finalizar, se presentan algunas frases sobre el papel de las emociones en el aula de clase, así como una actividad a desarrollar con los estudiantes en busca de generar un acercamiento a las expresiones emocionales, donde se invita a realizar un abordaje

experiencial con el objetivo de que los alumnos con discapacidad visual construyan una idea concreta sobre la experiencia afectiva del otro.

Tercer capítulo: Manejo de las emociones - ¿Debo controlarlo?

El último capítulo abordará la importancia de la gestión emocional, por lo cual en un principio se presentan las funciones de las emociones, para posteriormente exponer por medio de metáforas algunas técnicas de regulación emocional, en busca de que los docentes las conozcan y se proporcione una oportunidad para replicarlas en un futuro con sus estudiantes dentro del aula de clases.

Producto ampliado

Los trabajadores de las organizaciones que adquieran la cartilla MAKADU podrán en primer lugar, asistir de manera gratuita a un encuentro de sensibilización de las emociones en la población con discapacidad visual, la cual busca que los asistentes entiendan la importancia de este tema en la vida de cada uno de sus estudiantes a cargo; así mismo, dentro de este espacio se pretende realizar una presentación de la cartilla, buscando facilitar su utilización, así como aclarar sus alcances y las resolver inquietudes que se puedan llegar a presentar en su desarrollo.

En segundo lugar, se dispondrán los números de contacto de las creadoras de la cartilla como canal de comunicación abierto, el cual tiene como objetivo proporcionar un espacio de asesoría en caso de presentarse alguna irregularidad en el uso e implementación de la misma, manejando un horario de lunes a viernes de 8 de la mañana a 4 de la tarde. Finalmente, se ofrecen talleres y capacitaciones en temas específicos de la cartilla (por ejemplo, reconocimiento y regulación emocional), o en ciertos tópicos particulares que se relacionan en la ejecución de la cartilla y toman un papel complementario en su desarrollo. Cabe destacar que este servicio se

ofrece con un costo adicional y enfoques diferenciales de acuerdo con la institución que lo requiera; por lo cual, las personas que adquieran la cartilla tendrán un precio especial.

Respecto a la garantía del producto, esta se encuentra dada por la formación académica y la experiencia laboral de sus creadoras, quienes han culminado su pregrado y dos periodos de prácticas profesionales; lo anterior se podrá evidenciar en el conocimiento transmitido tanto mediante la cartilla, como en la jornada de sensibilización y los espacios de asesoría. De igual manera, el producto se desarrolló a partir de las apreciaciones de los posibles clientes, ya que se llevó a cabo una encuesta de mercadeo para conocer los temas que ellos identifican primordiales para su abordaje, así como la forma más viable para presentarlos; lo cual supone un punto de partida mucho más objetivo sobre lo que se debería trabajar dentro de la cartilla, permitiendo que esta sea mayormente reconocida en un futuro por su precisión dentro del ámbito educativo (ver apéndices A y B).

Cliente

Los clientes a los que irá dirigida la cartilla MAKADU son todas las instituciones educativas distritales (IED), instituciones educativas privadas y organizaciones que presten el servicio de educación especial en Bogotá, las cuales actualmente tengan matriculados estudiantes con discapacidad visual o baja visión.

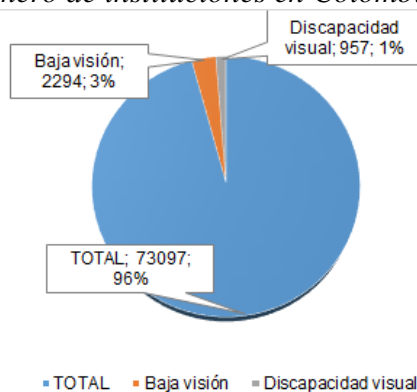
Mercado potencial

Según el ministerio de educación, para el año 2020 en Colombia existen 73.097 instituciones prestadoras de servicios educativos para preescolar, básica primaria y bachillerato, donde 9.866 no son oficiales (Ministerio de educación, 2021). Sin embargo, al referir específicamente los establecimientos educativos que prestan servicios en educación especial, no se encuentra un censo oficial; no obstante, se estima que alrededor de 3.251 instituciones

educativas tienen matriculados estudiantes con discapacidad visual (957) o baja visión (2.294), véase figura 2 y 3 (Educación Colombia, 2021).

Figura 2

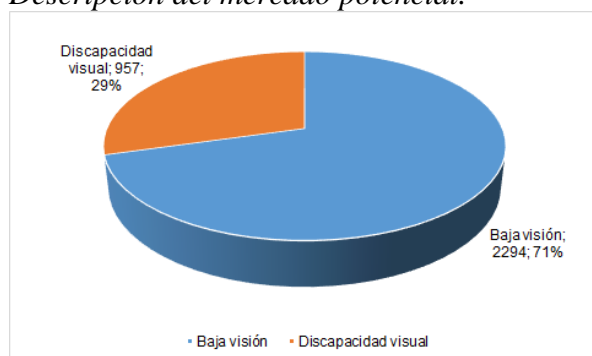
Porcentaje de instituciones que prestan servicios de educación para personas con baja visión o discapacidad visual, a partir del número de instituciones en Colombia.



Nota. Se presentan los datos correspondientes al total de instituciones educativas en Colombia (96%), tanto oficiales como no oficiales. Así como las instituciones que matriculan alumnos con baja visión (3%), y las que prestan servicios de educación especial (1%).

Figura 3

Descripción del mercado potencial.



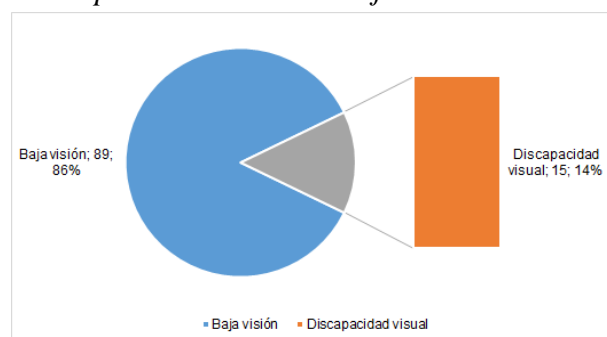
Nota. La figura muestra el porcentaje de colegios que tienen matriculados alumnos con discapacidad visual (29%) o baja visión (71%) al año 2021 en Colombia.

Mercado objetivo

Por otro lado, el mercado objetivo al cual se pretende llegar son todas las instituciones educativas oficiales y no oficiales de la ciudad de Bogotá que tengan estudiantes matriculados que posean discapacidad visual o baja visión. Los cuales son, según Educación Colombia (2021) 89 instituciones que prestan sus servicios educativos a alumnos con baja visión, y 15 entidades especializadas en discapacidad visual (véase figura 4).

Figura 4

Descripción del mercado objetivo.



Nota. Porcentaje de instituciones educativas que se especializan en brindar servicios a las personas con discapacidad visual (14%) o baja visión (86%) en Bogotá.

Mercado meta

Finalmente, el mercado meta está compuesto por instituciones educativas distritales (IED) y fundaciones que prestan servicios de educación especial, las cuales están ubicadas mayormente en la periferia de la ciudad de Bogotá, específicamente en las localidades de San Cristóbal, Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa, Suba y Engativá (véase figura 5).

Por otro lado, con el fin de conocer las necesidades y preferencias de los clientes, se llevó a cabo una encuesta de 27 preguntas, donde en primer lugar se caracterizó al encuestado, y posteriormente se indagó acerca de las características que podría tener la cartilla (Apéndice A).

Además, en busca de lograr abarcar una mayor fiabilidad se realizó una encuesta de mercadeo a organizaciones que trabajen con discapacidad visual, la cual compartía la misma estructura de la anterior (Apéndice B).

Figura 5

Instituciones que constituyen el mercado meta, divididas por localidad.



Nota. En la figura se dan a conocer mediante puntos de referencia, los colegios a los que se pretende llegar con el desarrollo de la cartilla.

Competencia

Competencia directa

Con el objetivo de generar una mayor comprensión de la información sobre la competencia directa, se presenta la tabla 1 donde se muestra tanto el objetivo del producto como los aspectos que comparte con la cartilla MAKADU.

En primer lugar, el grupo de Investigación en Aprendizaje, Educación y Comportamiento (AECUN) de la Universidad Nacional de Colombia (2019) desarrolló una cartilla para el acompañamiento del proceso de la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá, llamada “la diversidad y las emocionales en el marco de la educación inclusiva”. En busca de propiciar actitudes favorables en los docentes respecto a la educación inclusiva, esta se divide en dos momentos, el primero de ellos contiene las nociones legales de la educación para personas con discapacidad en Colombia, además de herramientas y estrategias pedagógicas para los docentes, las cuales tienen como objetivo garantizar la participación de todos los estudiantes. Además, en aras de promover el bienestar emocional del docente, se exponen estrategias para identificar aspectos estresantes en el ambiente, así como reconocer las emociones y los hábitos de la vida de cada uno; con el fin de disminuir el agotamiento laboral y promover la comunicación asertiva (UNAL, 2019).

Por otro lado, Sánchez y colaboradores (2016) diseñaron una cartilla educativa dirigida a los docentes de estudiantes con ceguera profunda o baja visión llamada “el mágico mundo de la oscuridad”, la cual tiene como objetivo facilitar el recibimiento de alumnos que poseen limitaciones visuales en el aula, mediante herramientas didácticas que promuevan la participación activa de los niños en temas como la identidad (reconocerse y percibirse como parte de algo), la autonomía (distinguirse como una persona con pensamientos, sentimientos y emociones), la convivencia (promoción de vínculos sociales), corporeidad (expresión y reconocimiento), comunicación (necesidad de compartir con otros) y experiencia sensitiva.

Tabla 1*Descripción de la competencia directa del producto MAKADU.*

Institución	Nombre del producto	Objetivo	Aspectos comunes con MAKADU
Universidad Nacional de Colombia	La diversidad y las emocionales en el marco de la Educación inclusiva	<p>Propiciar actitudes favorables en los docentes respecto a la educación inclusiva, dando a conocer herramientas y estrategias pedagógicas, las cuales tienen como objetivo garantizar la participación de todos los estudiantes. Así mismo, presenta ejercicios que promuevan el bienestar del docente y disminuyan el agotamiento emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabaja sobre aspectos emocionales dirigidos a docentes - Presenta algunas sugerencias para mejorar la labor del maestro - Está dirigida a desarrollarse en un ambiente educativo
Corporación Universitaria Iberoamericana	El mundo mágico de la oscuridad	<p>Facilitar el recibimiento en el aula de alumnos que poseen limitaciones visuales, mediante herramientas didácticas que promuevan la participación activa en temas como identidad, autonomía, convivencia, corporeidad, comunicación y experiencia sensitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se orienta a docentes que se desempeñan en educación especial - Tiene en cuenta tanto estudiantes con ceguera total como con baja visión - Busca facilitar la labor del educador - Abarca la emocionalidad desde el reconocimiento hasta la experiencia misma

Nota. Se presentan las generalidades de los productos que figuran una competencia directa para MAKADU; dando a conocer su nombre, la institución que representan, su objetivo y las semejanzas sus aspectos en común con la cartilla educativa.

Competencia sucedánea

La información que se presentará a continuación sobre la competencia sucedánea del producto MAKADU, se encuentra organizada y resumida en la tabla 2. Cabe resaltar que, si bien no se menciona directamente el tema de las emociones, los productos escogidos en alguna medida impactan e influyen en las vivencias de esta área personal.

En primer lugar, el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) (2020) dentro de su programa institucional maneja una gran variedad de cartillas dirigidas a la población que posee discapacidad visual, las cuales se nombran a continuación:

1. “Estrategias pedagógicas para la atención de personas con discapacidad visual en el aula escolar.” Contiene estrategias y recomendaciones útiles para los docentes a la hora de dar una respuesta oportuna y efectiva de las necesidades educativas de los estudiantes con limitaciones visuales.
2. “Material didáctico para estudiantes con discapacidad visual.” Como su nombre lo indica, da a conocer diferentes métodos de abordaje para la realización de actividades escolares con los estudiantes que padecen ceguera.
3. “Baja visión y entorno escolar.” Tiene como objetivo apoyar el trabajo de los educadores especiales en busca de brindar una atención con calidad a los estudiantes con limitaciones visuales, a partir de estrategias pedagógicas y modificaciones del entorno escolar.
4. “Gotas de pedagogía, para la enseñanza de las ciencias a los estudiantes con discapacidad visual.” Presenta elementos que se conviertan en la base del desarrollo de los contenidos

de las clases, partiendo del hecho de que la descripción es necesaria en la comprensión del entorno por parte de la persona ciega.

En segundo lugar, Jurado y colaboradores (2017), docentes de educación especial, diseñan una cartilla denominada “inclúyeme”, como una alternativa para sensibilizar y orientar de forma pedagógica a los docentes que se desempeñan en esta área de la educación. Lo anterior se lleva a cabo mediante la presentación de estrategias didácticas para los alumnos respecto al abordaje que brinda a partir de sus necesidades específicas, otorgando además recomendaciones para su ejecución, así como un glosario de términos para el desempeño educativo, entre otros ejercicios; lo anterior busca mejorar el desempeño de los estudiantes en el aula, lo cual a su vez pretende contribuir al compromiso y la responsabilidad que implica la inclusión de personas con necesidades especiales en la educación.

En tercer lugar, el Ministerio de Educación Perú en el año 2020, crea bajo el programa “aprendo en casa”, una cartilla dirigida a las familias de los estudiantes con necesidades educativas especiales denominada “cartilla para las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad”, dentro de la cual se dan a conocer diferentes orientaciones, herramientas y recomendaciones dirigidas a los familiares que apoyan el desarrollo óptimo de los ejercicios escolares durante el aislamiento a causa de la pandemia global actual.

En cuarto lugar, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Fundación Saldarriaga Concha (2020) presenta una colección de cartillas dirigidas a diferentes actores del contexto educativo para alumnos con características especiales llamada “promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad”; además, tiene como objetivo dar a conocer un conjunto de

orientaciones que promuevan el desarrollo integral, la participación activa y el aprendizaje sobre el proyecto de vida de los estudiantes.

Uno de sus tomos lleva el nombre de “orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes”, donde su propósito principal es brindar estrategias a directivos y docentes de aula o de apoyo pedagógico y orientadores, para promover la participación activa de las familias en el proceso educativo de niñas, niños y adolescentes, específicamente de aquellos con alguna discapacidad (Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Fundación Saldarriaga Concha, 2020).

En quinto lugar, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019) ubicado en Argentina, posee una compilación de libros bajo la temática de educación inclusiva, dentro de los cuales se encuentra la cartilla “eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con discapacidad visual”, donde se presentan estrategias pedagógicas inclusivas que pretenden garantizar la igualdad de oportunidades para los alumnos; lo anterior se da a partir de concepciones generales sobre las personas con limitaciones visuales, así como recomendaciones dirigidas a los profesores para facilitar su trabajo educativo en el aula, partiendo de cambios específicos que ayuden a eliminar las barreras de acceso al aprendizaje.

En sexto lugar, DUTO (2011a) crea un sistema integrado que busca convertirse en un elemento didáctico que acompañe al estudiante en el proceso educativo a través de su sentido del tacto, llegando incluso a otorgarle una alternativa de apoyo al docente al exponer un tema que le es difícil de entender. El sistema se denomina IRIS® y está constituido primero, por una cartilla que contiene actividades adaptadas a las condiciones especiales de cada educando, donde se expone la temática, la competencia, el desempeño y las descripciones tanto para el alumno como

para el educador; en segundo lugar, el software IRIS® pretende convertirse en una herramienta para reforzar temas específicos, ya que posee una base de datos con imágenes y actividades que permiten representar diversos ejercicios pedagógicos en aras de acompañar el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad visual, las cuales son representadas a través del dispositivo IRIS® malla, por el que se generan un conjunto de vibraciones que se pueden sentir y además tienen como objetivo simbolizar los colores de las imágenes expuestas (DUTO, 2011b).

Por último, el Ministerio de educación de Chile (2018) presenta una serie de documentos denominados “guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia”, donde su tomo número dos llamado “necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual” se enfoca en la limitación visual, el cual aborda características generales sobre esta condición diferencial; mientras que en un segundo momento busca dar respuesta a determinados problemas que se presentan en alumnos que poseen discapacidades visuales dentro del ámbito educativo, así como propiciar un espacio de orientación a los docentes para planificar de forma correcta los procesos de aprendizaje y enseñanza, con el fin de impactar de forma positiva su desarrollo.

Tabla 2

Descripción de la competencia sucedánea del producto MAKADU.

Institución	Nombre del producto	Objetivo	Aspectos comunes con MAKADU
Instituto Nacional para Ciegos (INCI)	Estrategias pedagógicas para la atención de personas	Brindar estrategias y recomendaciones útiles para los docentes, con el fin de dar una respuesta oportuna y efectiva de las necesidades	- Responde a necesidades educativas de estudiantes con discapacidad visual - Está dirigido a los docentes que brindan sus

discapacidad visual en el aula escolar	educativas a los estudiantes con limitaciones visuales	servicios a población con limitaciones visuales <ul style="list-style-type: none"> - Presenta recomendaciones dirigidas a los docentes para el desempeño en el aula - Una de las necesidades educativas de los estudiantes puede estar directamente relacionada con las emociones
Material didáctico para personas con discapacidad visual	Proporcionar diferentes estrategias para la elaboración o adaptación de material didáctico dirigido a las personas con discapacidad visual o baja visión	<ul style="list-style-type: none"> - Toma lugar en un contexto educativo - Los ejercicios se plantean para los niños con discapacidad visual, y son elaborados por los docentes - La adaptación al medio se encuentra ligada directamente con la experiencia emocional
Baja visión y entorno escolar	Apoyar el trabajo de los educadores especiales a partir de estrategias pedagógicas y modificaciones del entorno escolar, en busca de brindar	<ul style="list-style-type: none"> - Comparten un contexto educativo - Está dirigido a los docentes que brindan sus servicios a población con limitaciones visuales

		una atención con calidad a los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - El bienestar de los educadores incide de forma directa en las experiencias emocionales de los alumnos
Gotas de pedagogía, para la enseñanza de las ciencias a los estudiantes con discapacidad visual		<p>Dar a conocer diferentes elementos que constituyan la base del desarrollo de los contenidos de las clases, partiendo del hecho de que la descripción es necesaria en la comprensión del entorno por parte de la persona ciega</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se dan en un ámbito educativo - Descripción como elemento fundamental para la comprensión en las personas con discapacidad visual - Si se facilitan los procesos de aprendizaje mediante la promoción de la descripción, se está aportando al bienestar psicológico del estudiante
Universidad Autónoma de Bucaramanga	Inclúyeme	<p>Sensibilizar y orientar de forma pedagógica a los docentes que se desempeñan en la educación especial, en busca de facilitar un mejor desempeño de los estudiantes en el aula, lo anterior toma lugar mediante estrategias a implementar con los alumnos de forma didáctica respecto al</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta en un ambiente de educación - Está dirigido a docentes que trabajan con población discapacitada - Las herramientas que presenta son didácticas - El bienestar de los docentes incide de forma directa en las experiencias emocionales de los alumnos

		abordaje y el trabajo a partir de sus necesidades específicas	
Ministerio de Educación Perú	Cartilla para las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad	Brindar herramientas, orientaciones y recomendaciones dirigidas a los familiares que apoyan el desarrollo óptimo de los ejercicios escolares durante el aislamiento a causa de la pandemia global actual	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta estrategias pedagógicas - Aunque no se da en un aula, se trata de un contexto escolar - El apoyo de la familia en tareas educativas puede llegar a impactar de forma positiva o negativa la vivencia emocional de los niños con discapacidad visual
Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Fundación Saldarriaga Concha	Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes	Proporcionar orientaciones y estrategias a directivos docentes y docentes de aula o apoyo pedagógico y orientadores, para promover la participación activa de las familias en el proceso educativo de niñas, niños y adolescentes, específicamente de aquellos con alguna discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigida a docentes de educación inclusiva - La participación de la familia en los procesos educativos puede ser un factor de riesgo o protección emocional en los estudiantes
Ministerio de la Educación, Cultura,	Eliminando barreras para el aprendizaje y la	Presenta estrategias pedagógicas inclusivas en busca de garantizar la	<ul style="list-style-type: none"> - Contiene recomendaciones para el desempeño del docente en

Ciencia y Tecnología de Argentina	participación en alumnos con discapacidad visual	igualdad de oportunidades para los alumnos, a partir de acciones específicas de los docentes	<p>el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfocada en la labor del educador - Se da en un contexto educativo - Pretende impactar de alguna manera al estudiante, lo cual incluye su dimensión emocional
DUTO: Ingeniería con función social	IRIS®	<p>Proporcionar alternativas didácticas para acompañar al estudiante en su proceso educativo, otorgándole mediante el sistema integrado IRIS® (software, cartilla y malla) una alternativa de apoyo al docente para generar un conocimiento acerca de los colores y reforzar temas que le son difíciles de entender al estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incluye una interacción de personas con ceguera en el aula de clase - Busca convertirse en una herramienta complementaria en la labor del educador especial - Proporcionan capacitaciones para el entrenamiento del uso correcto del producto - Pretende mejorar las condiciones de aprendizaje, lo cual impacta directamente en las experiencias emocionales de los estudiantes
Ministerio de Educación de Chile	Necesidades educativas especiales	Proporcionar una respuesta a determinados problemas que se presentan en alumnos con	<ul style="list-style-type: none"> - Dar una solución a diversos problemas que presentan los estudiantes

asociadas a la discapacidad visual	limitaciones visuales, así como generar un espacio de orientación a los docentes para planificar de forma correcta los procesos de aprendizaje y enseñanza, con el fin de impactar de forma positiva su desarrollo	con limitaciones visuales (aunque no sea en el ámbito emocional) - Dirigida a docentes - Se desarrolla dentro de un contexto escolar - Promover proceso de aprendizaje y enseñanza - La planificación de los procesos educativos influyen las experiencias emocionales, ya que pueden facilitar la aparición de situaciones agradables o desagradables que deben ser afrontadas por los estudiantes
------------------------------------	--	---

Nota. Se presentan las generalidades de los productos que figuran una competencia indirecta para MAKADU, dando a conocer su nombre, la institución que representan, su objetivo y las semejanzas que poseen con la cartilla educativa.

ANÁLISIS DOFA

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, con el fin de explorar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del producto MAKADU respecto a sus competencias, se realiza un análisis DOFA, el cual se presenta en la tabla 3.

Tabla 3*Análisis DOFA.*

Debilidades	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> ● La población a la que está dirigida la cartilla es muy restringida, teniendo en cuenta que el porcentaje de docentes de educación especial en Colombia es bajo ● El enfoque sobre el que se trabaja es únicamente emocional, lo cual puede limitar el alcance del producto ● Las necesidades de los estudiantes con limitaciones visual son muy variadas, por lo que es posible en algunos casos, encontrar restricciones para trabajar de forma efectiva los temas que se pretenden tratar con los estudiantes y profesores ● Los recursos de las personas que apoyan la labor educativa de limitados visualmente en ocasiones son muy bajos, lo cual puede incidir negativamente en la adquisición de la cartilla 	<ul style="list-style-type: none"> ● El tema emocional en sujetos con limitaciones visuales es poco conocido y estudiado, por lo que su acogida puede ser muy exitosa ● Teniendo en cuenta que el sector de la educación inclusiva es cerrado, el producto puede conocerse por el método bola de nieve ● Dentro de la indagación se encontró que solo existen dos competencias directas y ninguna trata exclusivamente el ámbito emocional en estudiantes con discapacidad visual ● Actualmente la salud mental se encuentra en auge, se presenta un gran interés en los temas sobre esta dimensión de los individuos
Fortalezas	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> ● MAKADU es una de las pocas cartillas enfocadas a trabajar la 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aunque el tema emocional es muy llamativo, en ocasiones puede llegar

emocionalidad en la población con discapacidades visuales

- Los medios de distribución serán virtual y físico, lo cual permite darse a conocer a un porcentaje mucho más alto de personas
- Se identificó que actualmente hay muy poca competencia directa en Colombia, ya que MAKADU es la única que trabaja exclusivamente el tema emocional en niños con discapacidad visual
- Al ser un tema poco trabajado, se evidencia un interés muy alto en las personas por adquirir el producto
- El modelo sobre el cual se desarrolla la cartilla es muy llamativo gracias a sus características didácticas
- MAKADU integra dos grandes problemáticas en la discapacidad visual, el tema emocional y la educación en el aula de clase
- La cartilla aborda los temas desde una perspectiva muy vivencial y cotidiana, lo cual impacta de forma positiva la comprensión de los temas expuestos en ella

a considerarse poco esencial o relevante

- Es posible que en la producción física de la cartilla se presenten costos más altos de los estimados
- Los recursos de los educadores especiales en ocasiones son muy bajos, lo cual puede impactar negativamente en la adquisición de la cartilla
- La población a la que va dirigida MAKADU puede ser limitante, ya que por parte de cuidadores u otros agentes presentes en la vida de las personas con discapacidad visual pueden llegar a presentarse un interés por obtenerla
- En caso de que ningún docente llegue a comprar la cartilla, venderla directamente a entidades educativas, puede llegar a ser una labor tediosa

Nota. Se presentan las debilidades (superior izquierda), oportunidades (superior derecha), fortalezas (inferior izquierda) y amenazas (inferior derecha) de la cartilla educativa MAKADU respecto a su competencia directa y sucedánea.

Canales de distribución

La cartilla educativa MAKADU podrá encontrarse tanto de forma física como virtual. En un primer momento se contactará con los posibles clientes vía telefónica o por medio del correo electrónico, buscando que conozcan el objetivo y los temas que se desarrollan en ella, en aras de oficializar su compra.

De igual manera, se realizará una promoción publicitaria por medios digitales de consumo tales como Youtube, Facebook e Instagram, en busca de realizar contacto con público desconocido que le interese la temática y haga parte de procesos educativos con personas que poseen limitaciones visuales, sin necesidad de tener una relación directa con las instituciones educativas o las editoriales (ver figura 6).

Figura 6

Simulación de la promoción publicitaria en Facebook.



Nota. Se presenta la forma en la que se podría reconocer la pieza publicitaria en la red social Facebook.

Por otro lado, con el objetivo de promocionar el producto, se pretende asistir a ferias de servicio o eventos de organizaciones relacionadas con las personas que tienen discapacidades visuales; además, se plantea la posibilidad de realizar un convenio con cajas de compensación familiar, ya que estas permiten el acceso directo a la interacción con los cotizantes que padezcan ceguera o baja visión, o que tienen algún familiar con dichas limitaciones.

Para finalizar, se aspira manejar la divulgación social, ya que esta forma de comunicación contribuirá en la construcción de una percepción de confianza hacia el producto por parte de los interesados en adquirirlo, gracias a las ideas positivas que otras personas refieren del mismo.

Resultado del estudio de mercado

El estudio de mercado se realizó mediante dos encuestas diseñadas y aplicadas a los posibles clientes a través de la plataforma Google Forms, tomando como clientes directos a los profesores que desempeñan su trabajo en el aula con niños que poseen discapacidad visual o baja visión (Apéndice A), y como clientes indirectos a los funcionarios de entidades que trabajan con personas con limitaciones visuales (Apéndice B).

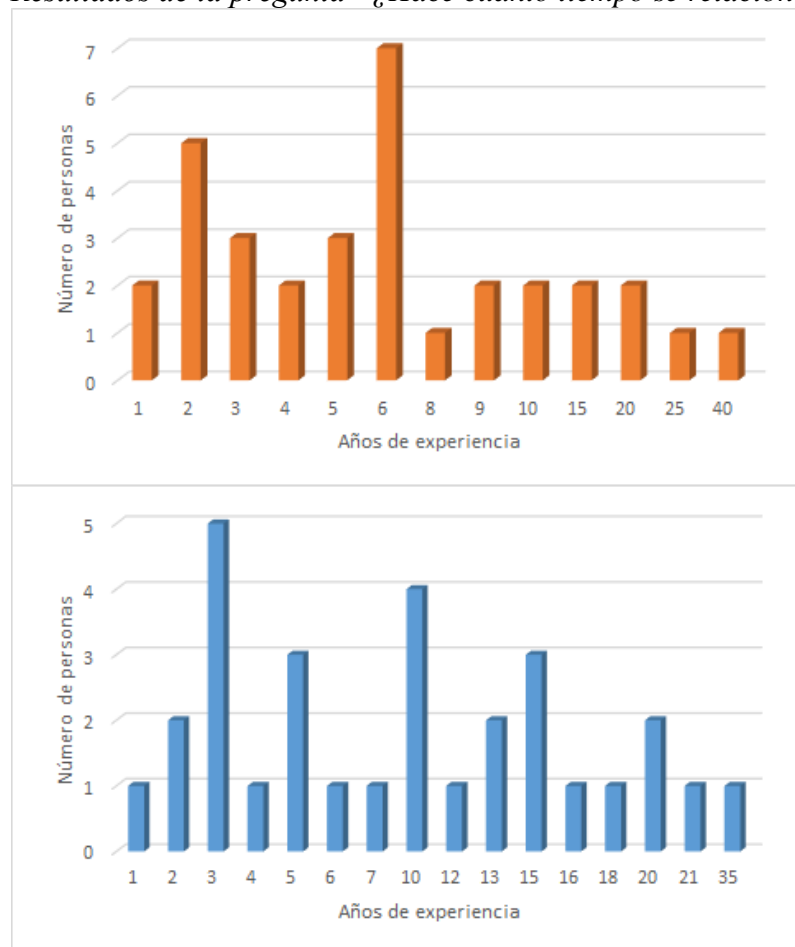
Lo anterior contribuyó en la identificación de las necesidades y preferencias para la construcción del producto a partir de cuatro secciones, es decir, las características del encuestado, el desarrollo de la cartilla, las características de esta y por último el valor comercial que podría tener. Cabe destacar que las temáticas mencionadas se abordaron desde una estructura similar para ambas poblaciones, aunque en ocasiones se añadían preguntas para indagar aspectos específicos de cada grupo de encuestados.

Con base en lo anterior, en un principio se busca realizar una caracterización del encuestado mediante cuestionamientos acerca del tiempo que han trabajado con las personas con

limitaciones visuales, así como su percepción sobre la importancia de las emociones y el conocimiento de espacios educativos que traten sobre esta. Al respecto fue posible reconocer que el rango de años de desempeño tanto de trabajadores como docentes se encuentra entre uno y 40 años (ver figura 7).

Figura 7

Resultados de la pregunta “¿Hace cuánto tiempo se relaciona con esta población?”



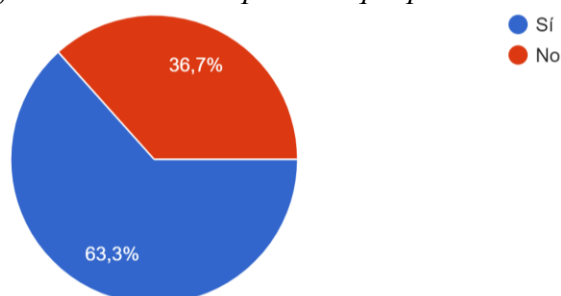
Nota. La figura muestra las respuestas de los docentes (abajo) y los administrativos (arriba) acerca de los años de experiencia con la población que posee discapacidad visual o baja visión.

Cabe destacar que se presentaron como preguntas complementarias a los docentes, la facilidad que han tenido para entender a los alumnos con discapacidades visuales, donde un gran

porcentaje de ellos comentan que ha sido una tarea difícil (ver figura 8). Además, están de acuerdo con que las personas con limitaciones visuales presentan diferencias de adaptación respecto a su edad (ver figura 9).

Figura 8

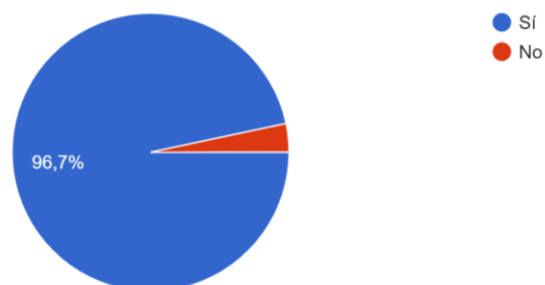
Respuestas a la pregunta “Desde su rol como docente, ¿le ha sido fácil entender a la persona que poseen limitación visual?”



Nota. La figura representa el porcentaje de respuestas de los docentes con relación a la facilidad para entender a sus alumnos.

Figura 9

Respuestas a la pregunta “¿Usted cree que el proceso de adaptación de las personas con discapacidad visual presenta diferencias de acuerdo a la edad?”



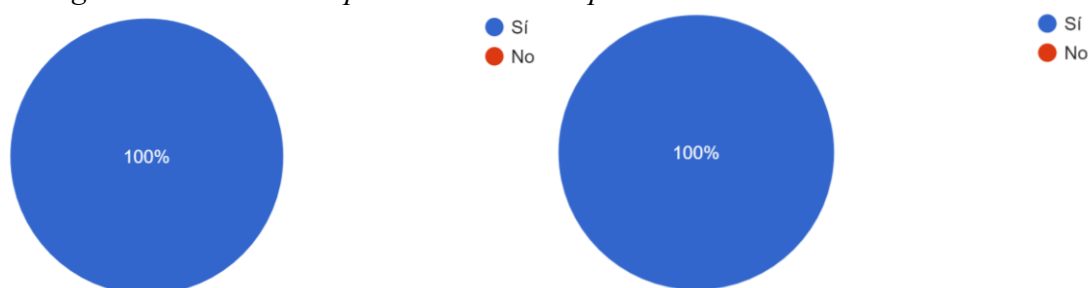
Nota. La figura representa el porcentaje de las respuestas de los docentes a la pregunta sobre la adaptación de sus alumnos.

Por otro lado, el 100% de los encuestados refieren que trabajar el tema emocional es importante (ver figura 10), además comparten que existe un desconocimiento de espacios

educativos o formativos que se especialicen en la experiencia emocional en personas con discapacidad visual (ver figura 11).

Figura 10

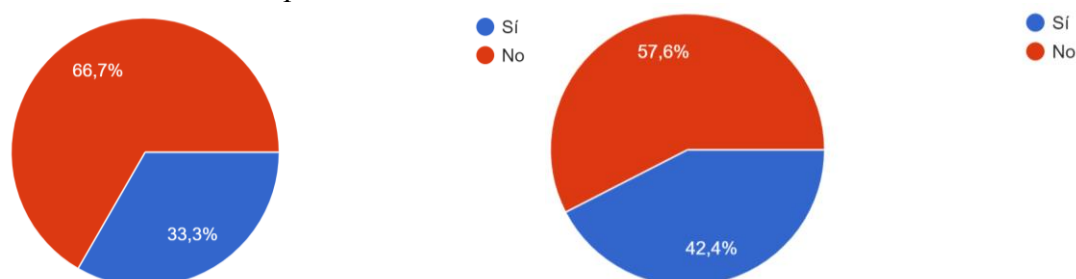
Resultados de la pregunta “¿Considera que es importante trabajar sobre la afectividad e inteligencia emocional en personas con discapacidad visual?”



Nota. Se evidencia que la respuesta “si” obtuvo el puntaje total tanto en los trabajadores encuestados de las diferentes organizaciones (derecha), como en los profesores (izquierda).

Figura 11

Resultados de la pregunta “¿Ha conocido algún espacio educativo en el que se trate el tema de las emociones en esta población?”

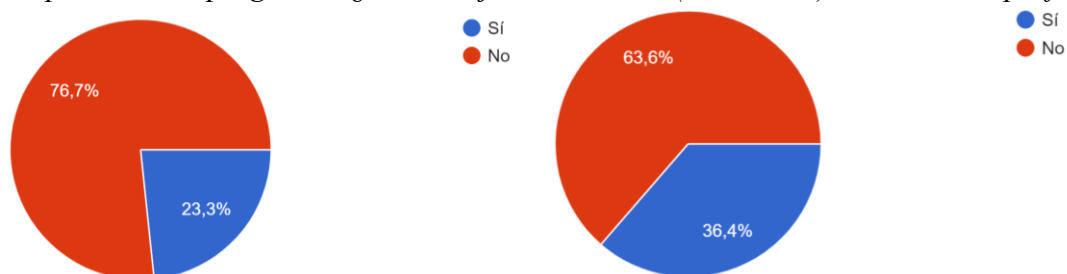


Nota. La opción “no” obtuvo el mayor porcentaje de respuesta. Cabe destacar que el promedio de los profesores se muestra en la parte izquierda, mientras que el de los funcionarios de entidades a la derecha.

Así mismo, más de la mitad de las personas pertenecientes a organizaciones e instituciones educativas que trabajan con personas limitadas visualmente, afirman que este tema no ha sido trabajado en ningún momento (ver figura 12). Sin embargo, quienes lo han trabajado sostienen que les fue de total utilidad para sus labores profesionales (ver figura 13).

Figura 12

Respuestas a la pregunta “¿Ha trabajado este tema (emociones) en el ámbito profesional?”



Nota. Porcentaje de respuestas a la pregunta número siete de la encuesta de mercadeo. A la izquierda se muestra la referida a los profesores y a la derecha a las organizaciones.

Figura 13

Respuestas a la pregunta “Si ha sido participe de estos espacios, ¿cree usted que han sido útiles para su trabajo?”

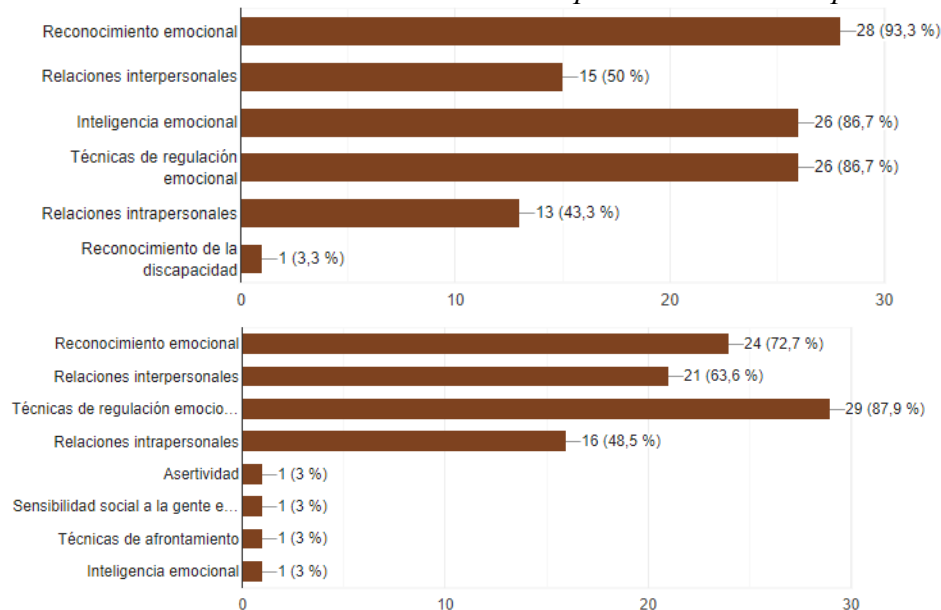


Nota. Se presentan a la izquierda las respuestas de los profesores, quienes están totalmente de acuerdo; mientras que en la parte derecha se exponen las respuesta de los trabajadores de las diferentes empresas.

Adicionalmente, al indagar sobre las temáticas que se deberían abordar respecto a la experiencia emocional en las personas con discapacidad visual, los encuestados refieren en mayor medida el reconocimiento y la regulación emocional, así como la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales; además, agregan como temas alternativos el reconocimiento de la discapacidad, la asertividad, las técnicas de afrontamiento emocional y la necesidad de sensibilizar al personal que atiende a quienes poseen esta condición (ver figura 14).

Figura 14

Respuestas a la pregunta “¿Qué otra temática usted considera prioritaria para el trabajo que conlleva el tema de la emocionalidad con la población con discapacidad visual?”

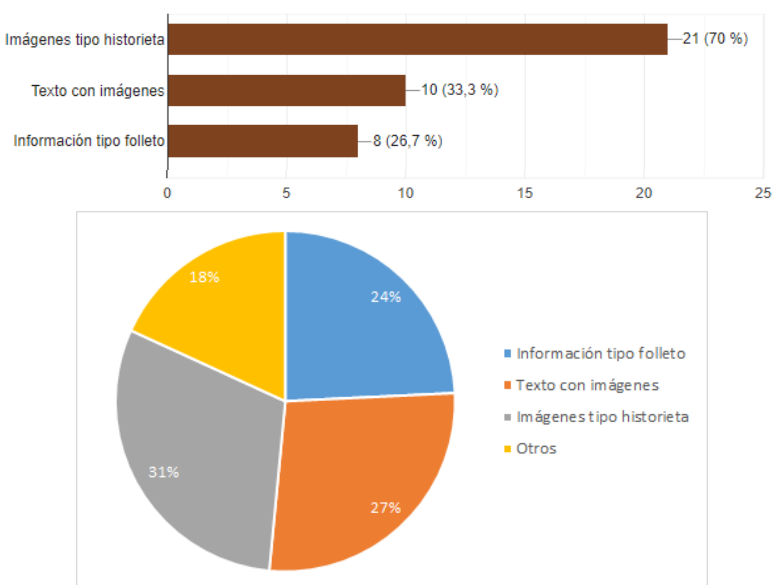


Nota. La figura representa el porcentaje de respuesta elegida por los profesores (arriba) y trabajadores administrativos de las diferentes organizaciones (abajo).

En un segundo momento, la sección acerca del desarrollo de la cartilla, se abordó mediante preguntas sobre la metodología de preferencia, es decir, las imágenes tipo historieta (ver figura 15).

Figura 15

Respuestas a la pregunta “¿Cuál cree que sería la mejor metodología para llevar a cabo el desarrollo de esta cartilla?”

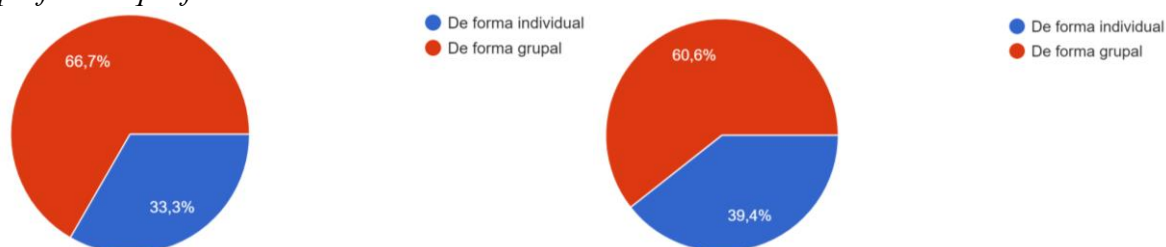


Nota. En la figura es posible visualizar el porcentaje de respuestas a la pregunta sobre la preferencia de la metodología para desarrollar la cartilla, tanto de funcionarios de instituciones (abajo) como de profesores (arriba).

Por otro lado, para la contextualización y explicación de la cartilla, los encuestados eligen en mayor medida que se lleve a cabo de forma grupal (ver figura 16). Además, en caso de ser individual sostienen que tomaría dos sesiones desarrollar la metodología (ver figura 17), mientras que si es grupal tomaría tres sesiones o más (ver figura 18).

Figura 16

Respuestas a la pregunta “Respecto a la contextualización y explicación de la cartilla, ¿usted preferiría que fuera...”



Nota. Los porcentajes de respuesta de la parte izquierda corresponden a los profesores de educación especial, mientras que los de la derecha son la representación de los funcionarios de las diferentes corporaciones encuestadas.

Figura 17

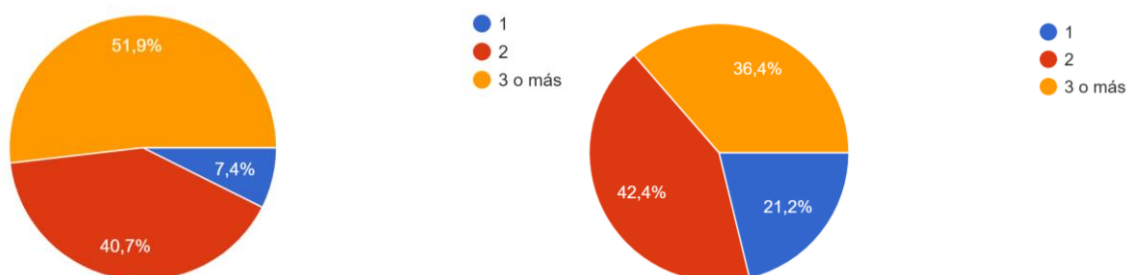
Respuestas a la pregunta “En caso de ser individual, ¿cuántas sesiones cree usted que le tomaría abordar una temática?”



Nota. Se presentan las respuestas de los profesores encuestados (izquierda), y los trabajadores de las organizaciones (derecha).

Figura 18

Respuestas a la pregunta “En caso de ser grupal, ¿cuántas sesiones cree usted que le tomaría abordar una temática?”

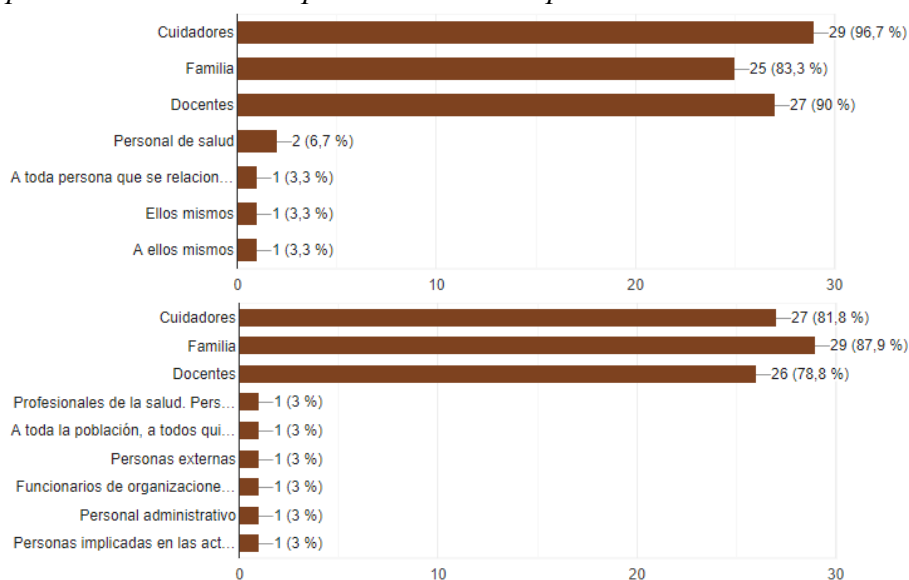


Nota. A la derecha se exponen los porcentajes de las entidades, mientras que a la izquierda se encuentran los profesores encuestados.

Finalmente, la población a la que le sería más útil el conocimiento de aspectos emocionales de las personas con discapacidad visual según los educadores y trabajadores son familia, docentes y cuidadores; sin embargo, los encuestados mencionan de forma adicional al individuo mismo, el personal administrativo, funcionarios de salud y toda persona que se relacione con esta población (ver figura 19).

Figura 19

Respuestas a la pregunta “¿A qué población cree que le sería más útil el conocimiento sobre los aspectos emocionales en personas con discapacidad visual?”

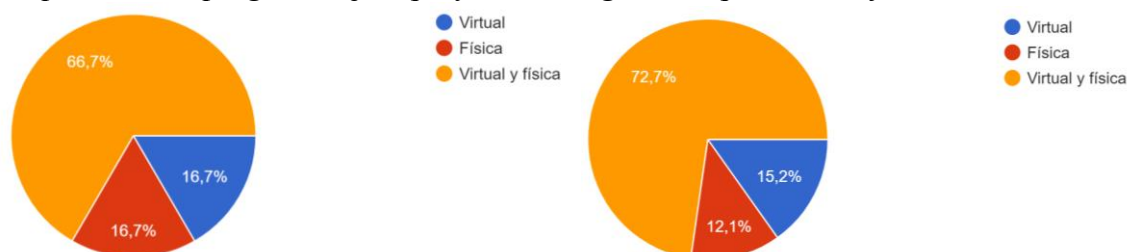


Nota. Las respuestas dadas por los funcionarios se presentan en la parte inferior de la figura, mientras que las de los docentes son las expuestas en la parte superior.

La tercera sección de la encuesta de mercadeo tiene como objetivo indagar las características de la cartilla educativa, como el formato de preferencia, siendo tanto virtual como física el más escogido entre los encuestados (ver figura 20). Además, los colores neutros fueron seleccionados como prioritarios para realizar la cartilla (ver figura 21).

Figura 20

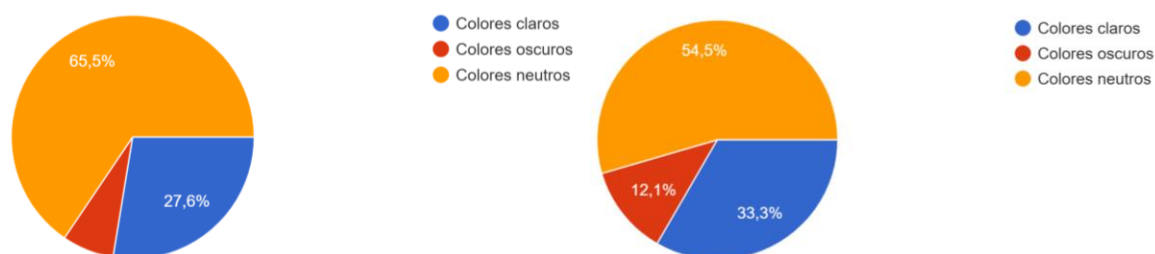
Respuestas a la pregunta “¿En qué formato le gustaría que se maneje la cartilla?”



Nota. La parte izquierda de la figura hace referencia a los resultados mencionados por parte de los educadores especiales, mientras que la parte derecha representa los funcionarios de las organizaciones.

Figura 21

Respuestas a la pregunta “¿De qué color le gustaría que se manejara la cartilla?”

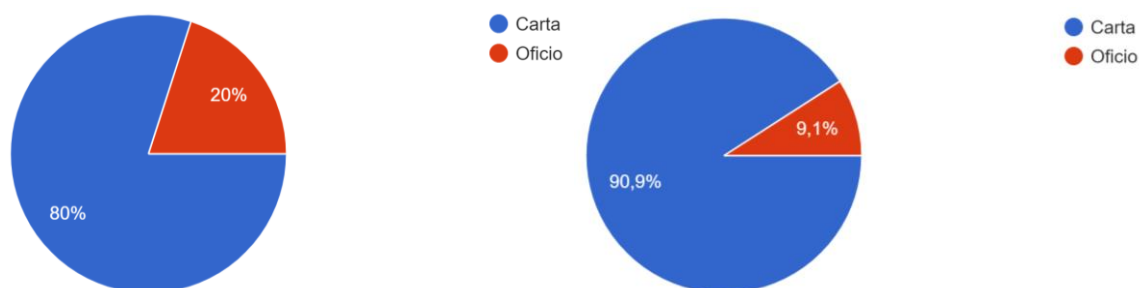


Nota. La figura da a conocer las respuestas de los docentes (izquierda) y trabajadores de diferentes entidades (derecha), dentro de los cuales el mayor porcentaje lo obtuvo la opción “colores neutros”.

Adicionalmente, las características del producto elegidas por los encuestados para construir la cartilla fueron el tamaño carta (ver figura 22), con una orientación vertical (ver figura 23) y tamaño de letra mediana (ver figura 24).

Figura 22

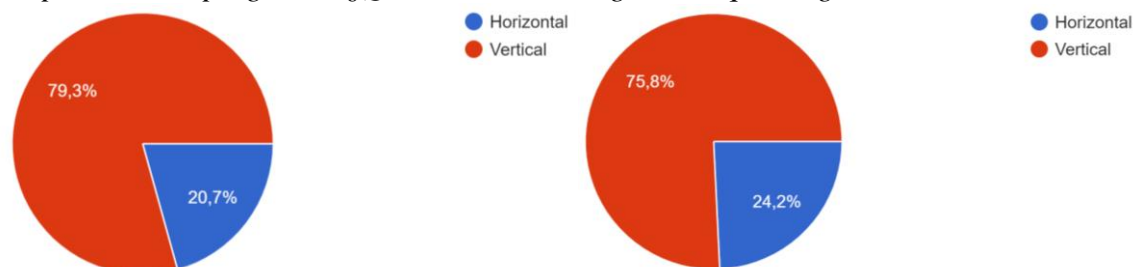
Respuestas a la pregunta “¿En qué tamaño le gustaría trabajar la cartilla?”



Nota. El porcentaje de respuestas dadas por los docentes encuestados se presentan a la izquierda de la figura, mientras que los trabajadores de las entidades corresponden a la parte derecha de la misma.

Figura 23

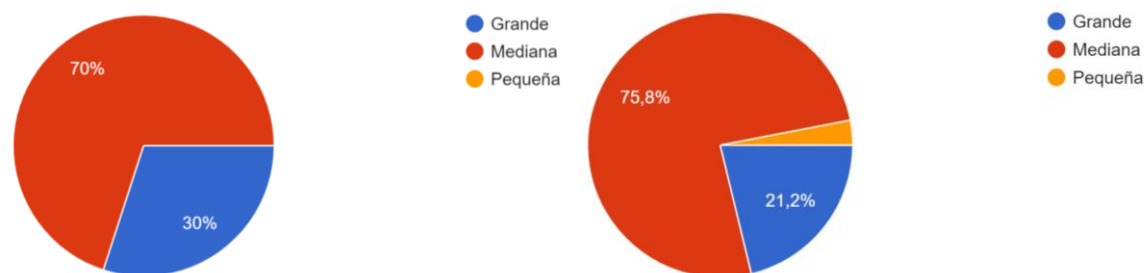
Respuestas a la pregunta “¿Qué orientación le gustaría que tenga la cartilla?”



Nota. El mayor porcentaje de respuesta fue para “vertical”, tanto en funcionarios (derecha) como docentes (izquierda).

Figura 24

Respuestas a la pregunta “¿Con qué tamaño de letra se sentiría más cómodo al trabajar la cartilla?”

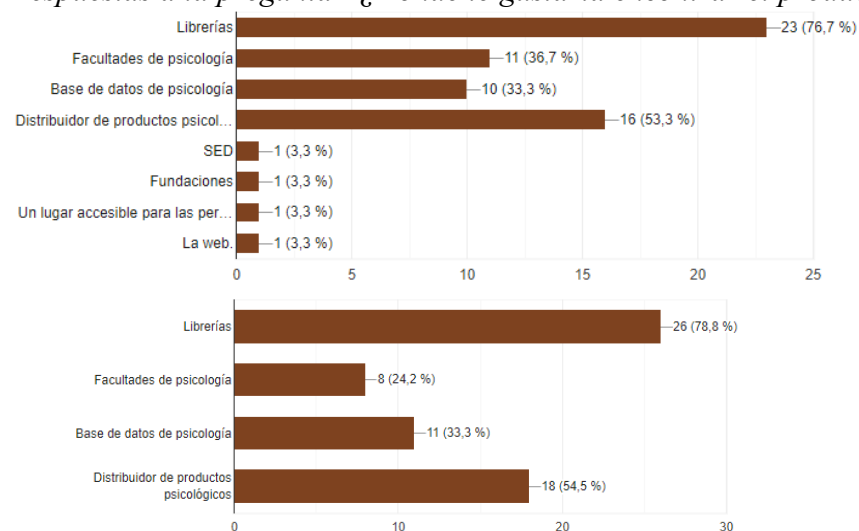


Nota. Los porcentajes a la diestra de figura corresponden a las organizaciones, mientras que su contraparte hace referencia a los educadores especiales.

Finalmente, los lugares elegidos como preferentes para encontrar la cartilla fueron los distribuidores de productos psicológicos, librerías, bases de datos y facultades de psicología; así mismo, se presentan respuestas alternativas como fundaciones, Secretaría de Educación e Internet (ver figura 25). Cabe destacar que se realizó una pregunta adicional acerca del lugar donde los funcionarios de las diferentes organizaciones aplicarían lo aprendido del producto, sobre lo cual el mayor porcentaje de respuesta lo obtuvo las fundaciones y los centros de educación especial (ver figura 26).

Figura 25

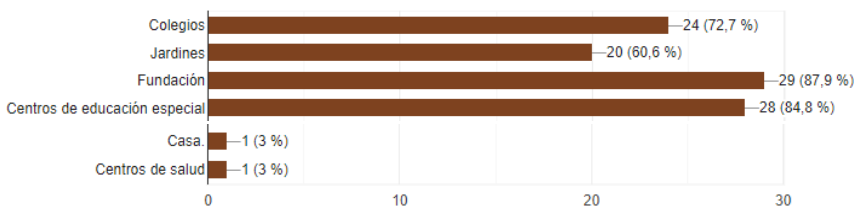
Respuestas a la pregunta “¿Dónde le gustaría encontrar el producto?”



Nota. Los docentes de educación especial refieren respuestas diferentes a las dadas por las encuestadoras (arriba), por otro lado, los funcionarios de las organizaciones (abajo) no lo hacen.

Figura 26

Respuestas a la pregunta “¿En qué contextos aplicaría lo aprendido con esta cartilla?”

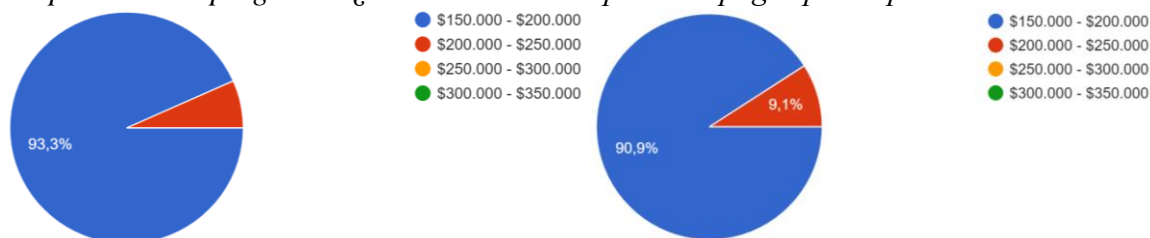


Nota. Porcentaje de respuestas a la pregunta adicional hacia los funcionarios encuestados de las diferentes entidades.

Para concluir, la última sección de la encuesta realizada busca conocer el valor del producto, por lo que los precios elegidos en mayor medida fueron de 100.000 a 150.000 (ver figura 27), sin embargo, tanto docentes como funcionarios refieren que no están dispuestos a pagar más en caso de que el producto sea entregado de forma física (ver figura 28). No obstante, si se tratara de recibir capacitaciones extracurriculares esta concepción cambia, pues pagarían entre 100.000 y 150.000 por ello (ver figura 29 y 30).

Figura 27

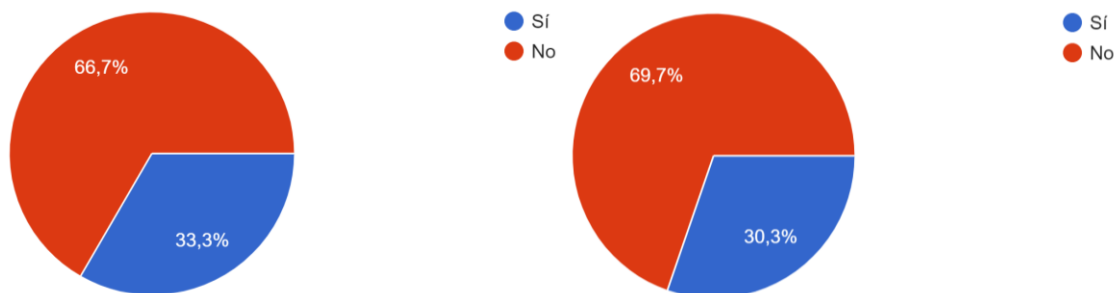
Respuestas a la pregunta “¿Cuánto estaría dispuesto a pagar por el producto?”



Nota. Los porcentajes de respuesta indican que ni los funcionarios de entidades (derecha) ni los profesores (izquierda) eligieron precios entre 250.000 y 350.000.

Figura 28

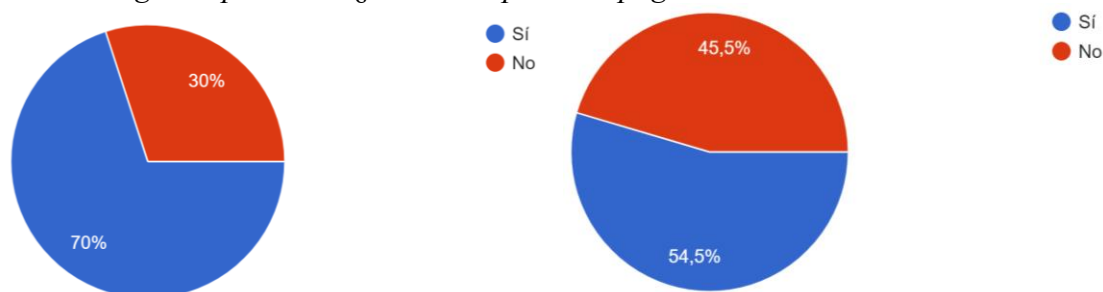
Respuestas a la pregunta “¿Estaría dispuesto a pagar un precio más alto si la entrega del producto se realiza de forma física?”



Nota. Los profesores de educación especial (izquierda) y trabajadores de corporaciones (derecha) indican que no pagarían más por la cartilla física.

Figura 29

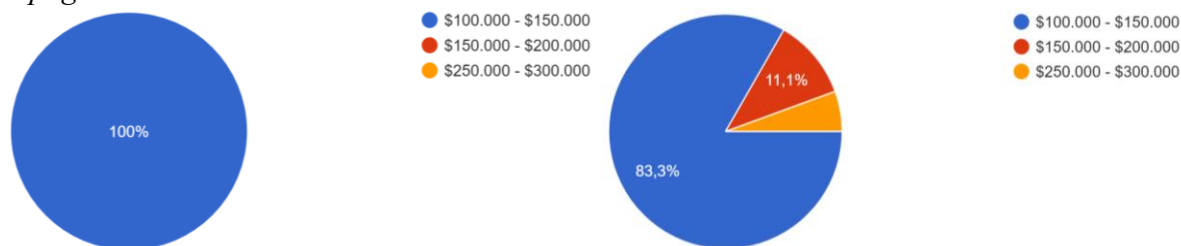
Respuestas a la pregunta “Si se le ofrecen capacitaciones extracurriculares luego de dos meses de la entrega del producto, ¿estaría dispuesto a pagarlas?”



Nota. La parte derecha de la figura representa las respuestas de las entidades, mientras que la izquierda representa la de los docentes especiales.

Figura 30

Respuestas a la pregunta “Si su respuesta anterior fue sí, ¿cuánto estaría dispuesto a pagar?”

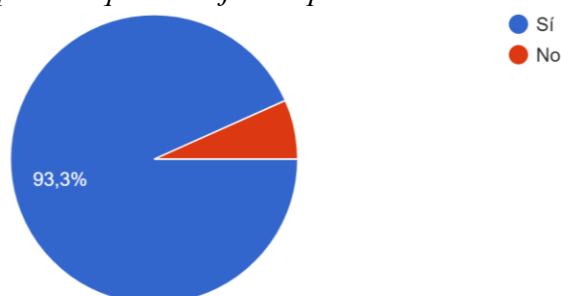


Nota. El mayor porcentaje de respuestas lo obtuvo el rango de 100.000 a 150.000 tanto en docentes (izquierda) como en trabajadores de compañías (derecha).

Es necesario resaltar se realizaron dos preguntas adicionales a los docentes con el objetivo de conocer la percepción institucional (ver figura 31) y personal (ver figura 32) para la compra del producto, siendo respuestas positivas en mayor medida.

Figura 31

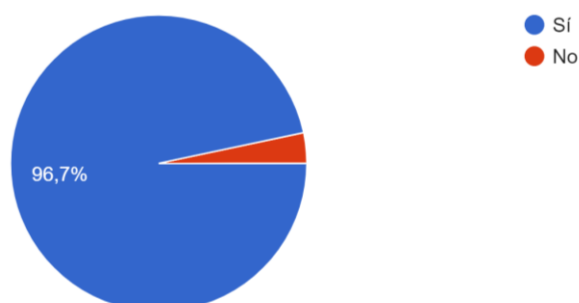
Respuestas a la pregunta “¿Cree usted que la institución para la que trabaja compraría esta cartilla?”



Nota. El porcentaje de respuesta de los docentes es mayor al 90%.

Figura 32

Respuestas a la pregunta “Si la temática de esta cartilla le llamó la atención, ¿estaría dispuesto a comprarlo de forma particular?”



Nota. Más del 95% de los profesores encuestados estarían dispuestos a comprar la cartilla de forma particular.

Discusión de resultados

Con base en los resultados obtenidos en el estudio de mercado, se logró conocer de forma directa lo que esperaban los posibles clientes de la cartilla MAKADU, a continuación, se presentan los resultados de su análisis.

En primer lugar, gracias a la caracterización de los encuestados se identificó que el rango de años de experiencia laboral tanto de docentes como trabajadores de las diferentes organizaciones se encuentra entre uno y 35 años, siendo nueve el promedio de años de trabajo directo de los encuestados con las personas que poseen discapacidades visuales (ver figura 7); así mismo, prevalece el desempeño laboral mayor a quince años, lo cual permite reconocer que la rotación de puesto en este campo profesional es baja (ver figura 7). Además, los docentes al argumentar sus respuestas manifiestan que experimentan dificultades en sus tareas educativas, ya que en el aula las condiciones especiales en muchas ocasiones son únicas y aisladas, por lo que es tedioso centrar su atención en las necesidades específicas del alumno con discapacidad visual (ver figura 8); igualmente, afirman que la adaptación del estudiante varía según los estadios y ritmos de aprendizaje que les caracterice (ver figura 9).

Por otro lado, la totalidad de personas encuestadas consideraron la emocionalidad como un aspecto de gran importancia en cualquier individuo (ver figura 10), sin embargo, en las personas con limitaciones visuales ha sido un derecho vulnerado por la estigmatización que se tiene en la sociedad actual y las dificultades subjetivas que presenta cada uno de los estudiantes; siendo las problemáticas más frecuentes la frustración, el bajo control de impulsos, la baja autoestima, el sentimiento de falta de utilidad, baja tolerancia a la frustración, entre otros.

Así mismo, son muy pocos los espacios donde se trata el tema de las emociones en las personas con discapacidad visual o baja visión (ver figura 11), lo cual permite identificar un olvido científico y un bajo reconocimiento de la emocionalidad en poblaciones diferenciales, es decir, existe una necesidad amplia que aborde directamente este aspecto. Teniendo en cuenta lo anterior, los encuestados consideran como temas principales por trabajar, el reconocimiento

emocional, las técnicas de regulación emocional, la inteligencia emocional y la sensibilización sobre la discapacidad al personal que atiende directamente a esta población (ver figura 14).

En segundo lugar, respecto a las características de la cartilla se presentó un obstáculo en los clientes indirectos (funcionarios de las organizaciones), ya que hubo un entendimiento erróneo por parte de estos sobre la población a la que se dirigía la cartilla (considerando que eran específicamente las personas con discapacidad visual), por lo que dejaron sugerencias y comentarios respecto a la incoherencia de las opciones que se presentaban; teniendo en cuenta lo anterior, fue necesario solicitar responder nuevamente el cuestionario. Finalmente, se determina que tanto profesores como funcionarios prefieren que el producto se construya en un formato con imágenes tipo historieta (ver figura 15), con colores claros (ver figura 21), en una hoja tamaño carta (ver figura 22) con orientación vertical (ver figura 23) y letra mediana (ver figura 24), bien sea en formato físico o virtual para la facilidad de acceso (ver figura 20).

En tercer lugar, la metodología de preferencia para realizar la respectiva socialización y explicación de la cartilla es de forma grupal en tres o más sesiones (ver figura 16 y 18). Así mismo, los canales de distribución con mayor porcentaje de elección fueron las librerías y lugares que vendan productos psicológicos (ver figura 25). Respecto su precio, oscila entre 150.000 y 200.000 (ver figura 27), donde los posibles clientes no estarían dispuestos a pagar más si la cartilla es entregada de forma física (ver figura 28); sin embargo, se encuentran interesados en la capacitación extracurricular, sobre la cual pagarían un precio similar al de la cartilla (ver figura 29 y 30).

Finalmente, se evidencia un gran interés por los encuestados hacia la temática a trabajar, incluso algunos profesores sostienen estar dispuestos a adquirirla de forma particular en caso de que la institución no lo haga (ver figura 32). Además, consideran que las personas a las que les

será más útil esta información serán a quienes se relacionan diariamente con los individuos con limitaciones visuales (ver figura 19), pues ellos deben enfrentarse a situaciones para las que no están preparados, por lo que orientarlos sería impactar directamente en la calidad de vida de la población con discapacidad visual.

Adicionalmente, los encuestados esperan aprender con la cartilla aspectos relacionados con las estrategias de afrontamiento, la gestión de emociones, el amor propio y la forma en que los niños con discapacidad visual reconocen sus emociones.

Presupuesto

Teniendo en cuenta que la cartilla MAKADU se desarrollará de forma virtual y física, se espera para la primera producción contar con un total de 50 ejemplares, los cuales tomarán un valor total de 1'300.000 pesos colombianos (ver tabla 4).

Tabla 4

Presupuesto general para 50 unidades de la cartilla MAKADU.

Concepto	Valor por unidad	Total (50 unidades)
Diseño	\$ 100.000	\$ 100.000 Única vez
Papelería	\$ 13.000	\$650.000
Argollado	\$ 5.000	\$250.000
Distribución	\$ 15.000 x viaje gasolina	\$ 300.000 (20 lugares de distribución)
Total	\$ 133.000	\$ 1'300.000

Nota. En la presente tabla se especifican los precios correspondientes a los gastos requeridos para la elaboración de 50 unidades físicas de la cartilla MAKADU.

Cabe resaltar que este valor puede disminuir o aumentar dependiendo la cantidad y el valor al comprar los insumos al por mayor.

Por otro lado, la cartilla virtual se manejará mediante la plataforma Flipsnack con un acceso exclusivo para los clientes, lo cual junto a la suscripción de bases de datos y publicidad en redes da un total de 1'142.500 pesos colombianos (ver tabla 5).

Tabla 5

Presupuesto general para la modalidad virtual de la cartilla.

Concepto	Valor por unidad	Total (50 unidades)
Diseño	\$ 120.000	\$ 120.000 Única vez
Suscripción Flipnack premium	N/A	\$ 122.500
Bases de datos	N/A	\$ 400.000
Publicidad redes	N/A	\$ 500.000
Total		\$ 1'142.500

Nota. Se especifican precios correspondiente a los gastos requeridos para la elaboración, difusión y publicación de la cartilla virtual.

Resultados

A continuación, se expone el producto final, es decir, la cartilla educativa llamada “MAKADU”, la cual tiene como objetivo facilitar el desarrollo de emociones en el aula en estudiantes con discapacidad visual o baja visión, buscando mejorar su experiencia emocional mediante el desarrollo de habilidades concretas. Cabe destacar que, en este apartado se presentará la cartilla página por página con una respectiva explicación (a excepción de las que se encuentran en blanco).

Para iniciar, la portada de la cartilla contiene su nombre, junto al logo-símbolo de la compañía encargada de su desarrollo (ILLA) y dos estudiantes saludando (ver figura 33). Es importante resaltar que esta fue diseñada simulando en colegio teniendo en cuenta la población a la que va dirigida, además, el lenguaje utilizado durante su desarrollo pretendía evitar los tecnicismos para generar un mayor entendimiento de sus contenidos.

Figura 33

Portada de la cartilla.

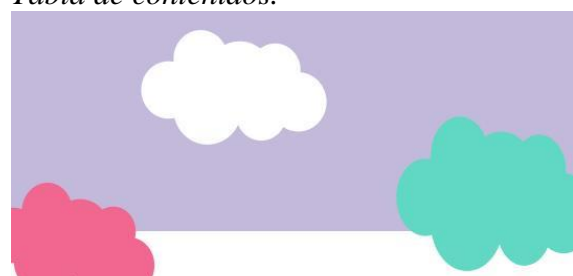


Nota. La figura muestra la página número uno de la cartilla, es decir, su portada.

Posteriormente, se presentan los contenidos de la cartilla, es decir, los títulos principales junto a las páginas donde pueden ser encontrados de forma rápida (ver figura 34). Así como su objetivo a desarrollar, el cual es presentado en forma de conversación entre estudiantes, para facilitar su comprensión (ver figura 35).


Figura 34

Tabla de contenidos.



CONTENIDO

Objetivo.....	6
Personajes.....	8
Introducción.....	12
¿Qué siento?.....	19
¿Y los demás?.....	37
¿Debo controlarlo?.....	55
Referencias.....	74



Nota. Se observan un total de siete títulos principales de la cartilla.

Figura 35

Objetivo de la cartilla MAKADU.

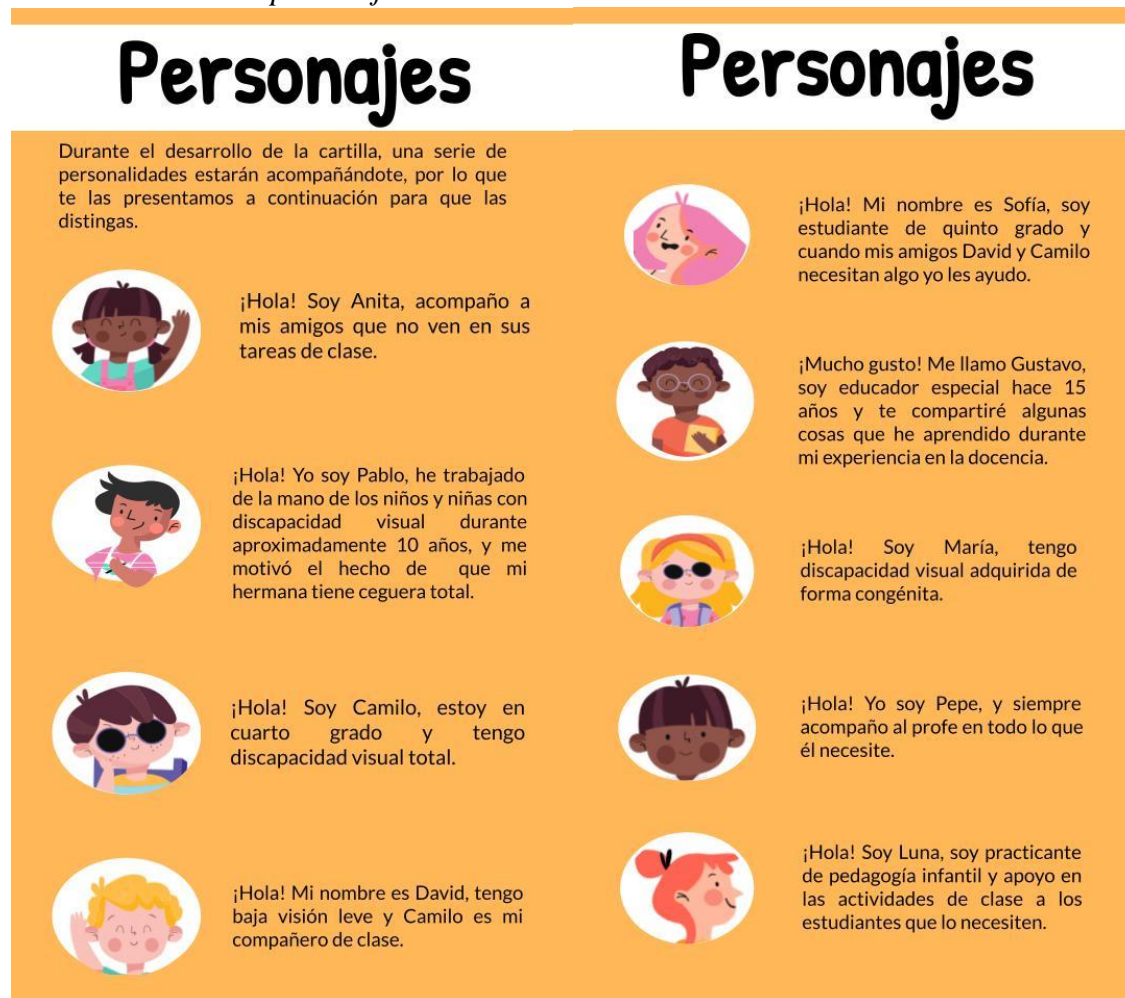


Nota. La figura muestra el objetivo de la cartilla, el cual explica lo que se pretende lograr con ella.

Por otro lado, con el fin de generar un dinamismo en la cartilla, en las páginas ocho y nueve se dan a conocer las personas que harán parte de ella, presentándose una imagen de su rostro junto a una pequeña descripción que contiene su nombre, función en la institución y condición visual en algunos casos (ver figura 36).

Figura 36

Presentación de los personajes.



Nota. La figura muestra las páginas correspondientes a la presentación de los personajes que se encontrarán durante el desarrollo de la cartilla.

Además, se construyó un apartado introductorio con el fin de proporcionar una contextualización sobre el número de colegios que existen en Colombia y prestan sus servicios a población diferencial (ver figuras 37 y 38). Así como una visión muy general del desarrollo evolutivo de las personas con discapacidad visual o baja visión, el cual es presentado desde la experiencia de Pablo, un personaje que tiene una hermana con discapacidad visual (ver figuras 39 y 40).

Figura 37

Introducción: Contexto educativo (parte uno).



Nota. Se presenta el número de colegios en Colombia que prestan sus servicios a personas con limitaciones visuales.

Figura 38

Introducción: Contexto educativo (parte dos).



Nota. En la figura el personaje profundiza los datos expuestos sobre las instituciones educativas en Colombia.

Figura 39

Introducción: Desarrollo evolutivo (parte uno).



Nota. La página 14 da a conocer las características del desarrollo que pueden presentar en las personas que poseen una condición de discapacidad.

Figura 40

Introducción: Desarrollo evolutivo (parte dos).



Nota. En la figura se expone la experiencia que tuvo Pablo respecto a lo mencionado en el libro leído por Ana.

Seguido a la introducción, se desarrolla el primer capítulo que tiene como título “¿qué siento?” (ver figura 41), el cual busca abordar el reconocimiento emocional desde la perspectiva de las personas con discapacidad visual, presentando su definición teórica y algunas metáforas sobre las cuales el profesor podría orientar la descripción de las emociones en sus alumnos con condiciones diferenciales.

Figura 41

Portada del primer capítulo.



Nota. La portada del primer capítulo contiene el nombre del título, junto a su objetivo.

Con el fin de tener una claridad sobre el tema emocional, en un primer momento se presenta mediante una conversación alumnos-docente la definición de “emoción” (ver figuras 42 y 43).

Figura 42

Saludo alumnos-profesor.



Nota. La figura muestra la llegada del educador al aula de clase, junto con las respuestas de los estudiantes respecto al tema a trabajar.

Figura 43

¿Qué son las emociones?



Nota. El profesor expone a los alumnos la definición de las emociones por medio del tablero.

Posteriormente, se aborda la experiencia emocional específicamente en las personas con limitaciones visuales, la cual toma lugar gracias a la pregunta de una estudiante con discapacidad visual (ver figura 44).

Figura 44

Emociones y discapacidad visual.



Nota. Se presenta la conversación acerca de las emociones, entre una estudiante con discapacidad visual y el docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, se expone el término de la inteligencia emocional, ya que el desarrollo de esta es un componente fundamental en la experiencia afectiva de las personas (ver figura 45).

Figura 45

Inteligencia emocional.



Nota. En la figura se evidencia la forma en que Sofía da una breve descripción de la inteligencia emocional.

Sin embargo, una de las realidades más comunes en personas con discapacidad visual es el desconocimiento de su propia experiencia emocional, por lo que en la figura 46 se expone una forma en la que el docente podría orientar a los alumnos para lograr su reconocimiento, la cual toma lugar mediante descripciones detalladas de las sensaciones físicas o corporales que generan las emociones en las personas.

Figura 46

Introducción a las emociones.



Nota. En la página 27 María comunica su desconocimiento por las emociones, mientras que el profesor en la página 28 la conduce hacia una actividad de identificación emocional.

Por tal razón, se utilizan metáforas con animales con el fin de que la identificación de las sensaciones descritas sea mucho más eficaz en los niños. En primer lugar, se mencionan “elefantes en la espalda” como una analogía al dolor que se suele presentar en situaciones estresantes (ver figura 47).

Figura 47

Respuestas físicas: estrés.



Nota. En la figura se observa la descripción del docente a María respecto al dolor de espalda.

En segundo lugar, es importante mencionar que no solo el docente debe ser quien exprese las sensaciones físicas de sus emociones, pues su función es facilitar que el alumno reconozca su experiencia propia. Teniendo en cuenta esto, se realiza un modelamiento con el objetivo de que haya un mayor entendimiento por parte del estudiante, donde se motiva al educador a preguntarle de forma directa al alumno qué siente, luego de dar una pequeña descripción de su experiencia (ver figura 48).

Figura 48

Respuestas físicas: Rabia.

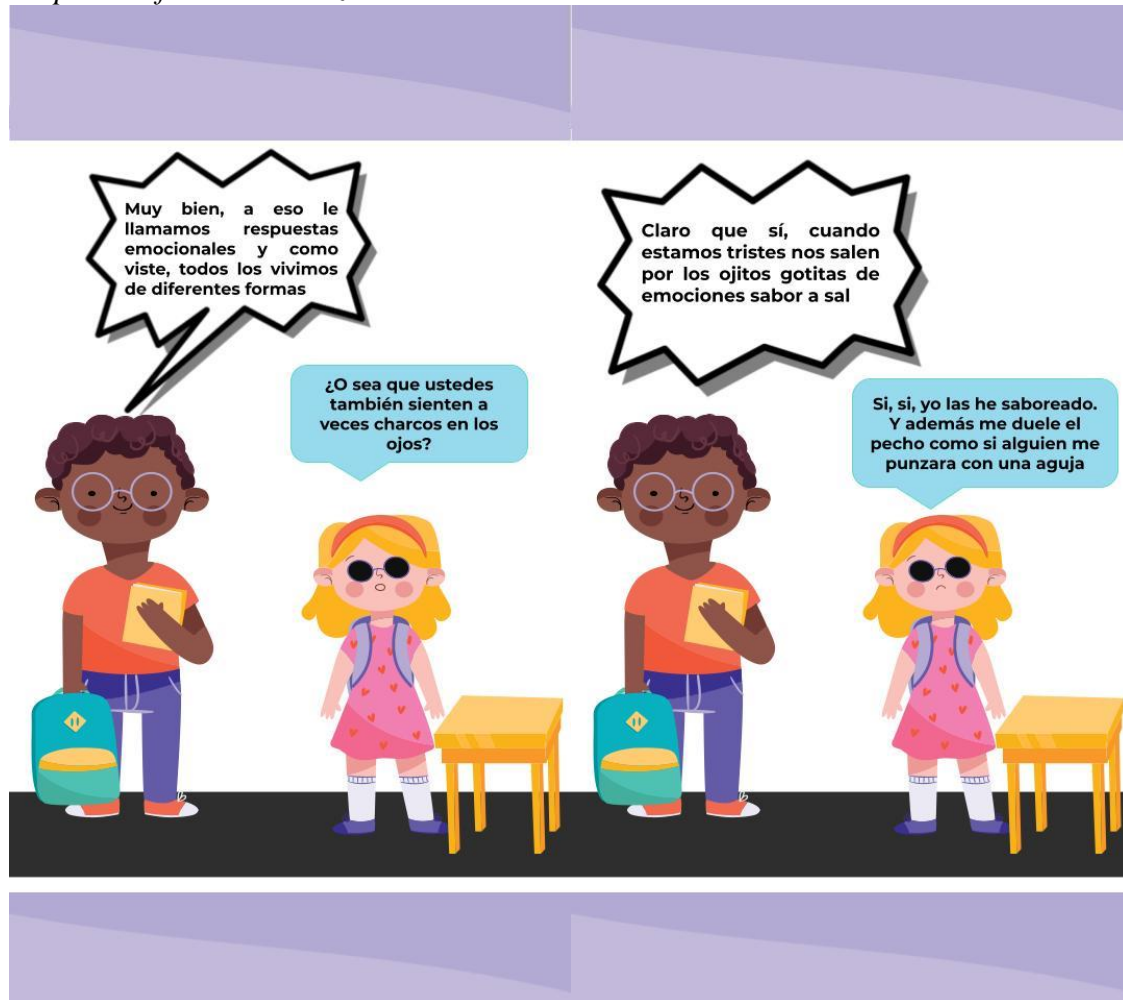


Nota. Se muestra una explicación de las respuestas físicas a partir de experiencias propias tanto del profesor como de la alumna.

En tercer lugar, se evidencia la interiorización de la alumna hacia lo expuesto anteriormente por el profesor, pues realiza preguntas alrededor de las sensaciones físicas y describe los cambios que percibe en su cuerpo a la hora de experimentar tristeza (ver figura 49) y felicidad (ver figura 50).

Figura 49

Respuestas físicas: Tristeza.



Nota. En la figura 49 tanto el docente como la alumna dan a conocer lo que sienten en su cuerpo cuando experimentan tristeza.

Finalmente, para cerrar el capítulo sobre reconocimiento emocional, se presenta en la página 33 una actividad sugerida para los educadores con el fin de conocer las percepciones de sus estudiantes sobre las diferentes emociones, la cual consiste en indagar la forma en la que las describirían con base en las situaciones expuestas previamente en el capítulo (ver figura 50).

Figura 50

Respuestas físicas: Felicidad.



Nota. En la parte inferior de la figura se expone una actividad sugerida para que el docente realice con sus alumnos en clase.

Respecto al segundo capítulo, en busca de resaltar la importancia de las emociones en las interacciones sociales (ver figura 51), se lleva a cabo una sensibilización a los lectores sobre las percepciones más comunes de las personas con limitaciones visuales en cuanto a su aspecto emocional, pues en ocasiones son tan distantes a las poblaciones no diferenciales que se puede llegar a experimentar un rechazo del grupo. De igual manera, durante el capítulo se presentan en la parte inferior de las páginas algunas recomendaciones del profesor, con el fin de profundizar en ciertos aspectos para lograr un mayor entendimiento de los contenidos.

Figura 51

Portada del segundo capítulo.



Nota. La figura 51 muestra la portada correspondiente al segundo capítulo.

Para iniciar, se presenta una noción general sobre la forma en la que las personas con discapacidad visual aprenden y perciben el mundo, ya que toman como punto de partida los sentidos del tacto y la audición; así mismo, el docente explica en la parte inferior de la página 40 la dificultad que poseen los sujetos con limitaciones visuales a la hora de transformar una idea ya construida (ver figura 52).

Figura 52

Estilo de aprendizaje en personas con discapacidad visual.



Nota. La figura muestra a Camilo hablando sobre el estilo de aprendizaje característico en las personas con limitaciones visuales.

Adicionalmente, la figura 53 representa una de las preguntas más frecuentes en la sociedad en general sobre la experiencia emocional de los sujetos con discapacidades visuales, pues uno de los canales de recepción de información más importantes de los seres humanos es la visión; sin embargo, las personas con limitaciones visuales potencian otros sentidos, los cuales se convierten en herramientas para reconocer las características del entorno.

Figura 53

Importancia de los sentidos en las personas con limitaciones visuales.

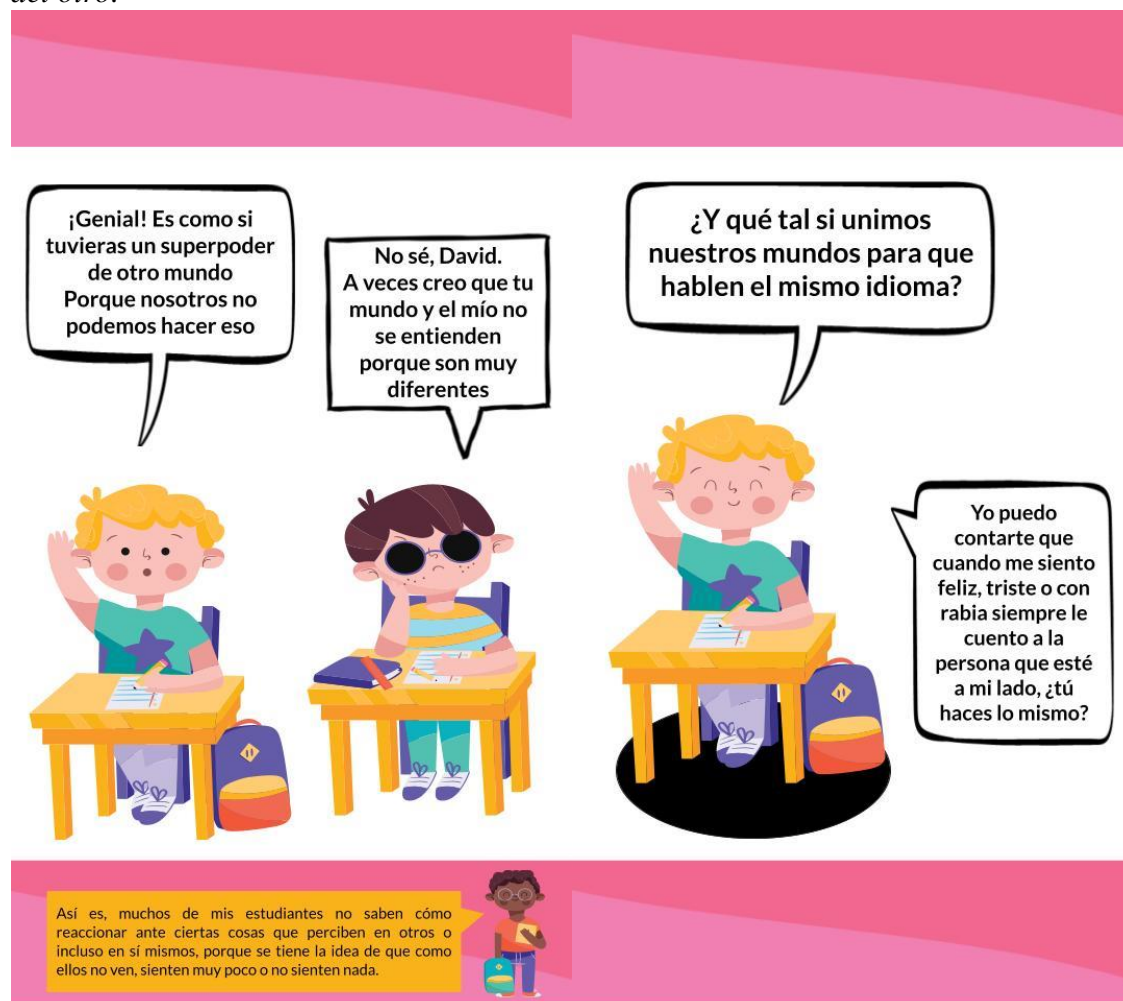


Nota. Se muestra la conversación entre Camilo y David, donde el docente realiza un apunte en la parte inferior de esta.

Posteriormente, se pretende incluir al proceso de reconocimiento emocional a los compañeros que posean o no una condición diferencial, ya que las personas con discapacidad visual suelen sentirse excluidas de sus grupos debido al poco conocimiento que se tiene hacia sus condiciones; por lo anterior, se muestra de forma pedagógica una alternativa para integrar a todos los estudiantes, haciendo alusión a la unión de sus mundos (ver figura 54).

Figura 54

Percepciones de las personas con o sin discapacidad visual respecto a la comprensión del otro.



Nota. La figura permite reconocer las concepciones que tienen los alumnos sobre sus experiencias emocionales. Además, en la parte inferior izquierda de la figura, el docente da a conocer una situación que ocurre con frecuencia en las aulas de clase.

Por tal razón, se invita a unificar las percepciones que tienen al respecto los sujetos, con base en la descripción de sus experiencias emocionales, donde es posible identificar las semejanzas que se presentan; así mismo, entre las recomendaciones del docente se propone una actividad para abordar el reconocimiento de las emociones en los niños con limitaciones visuales (ver figura 55).

Figura 55

Integración de las experiencias emocionales en sujetos con o sin discapacidad visual.



Nota. El cuadro inferior derecho junto al docente hace referencia a una actividad que se puede desarrollar en el salón de clases con los alumnos.

Del mismo modo, uno de los componentes esenciales de las experiencias emocionales, son los mecanismos de afrontamiento, los cuales se exponen de forma muy general mediante la interacción entre dos estudiantes del aula de clase (ver figura 56).

Figura 56

Mecanismos de afrontamiento en personas con limitaciones visuales.



Nota. Camilo y David hablan sobre sus medios protectores y las estrategias que ponen en marcha para sentirse seguros emocionalmente. Por otro lado, en la parte inferior derecha se presenta una actividad sugerida para los docentes.

Para finalizar, en la página 49 se refieren algunas frases e ideas identificadas como fundamentales a la hora de trabajar las emociones, las cuales podrían ser tomadas como conclusiones de los contenidos trabajados hasta el momento en la cartilla MAKADU (ver figura 57).

Figura 57

Memoria de conceptos importantes.



Nota. La figura muestra cuatro ideas sobre las emociones y los contenidos trabajados previamente la cartilla.

Adicionalmente, con el fin de promover el reconocimiento emocional en los niños con y sin condiciones diferenciales, el capítulo cierra con una actividad sugerida hacia los docentes para desarrollar en el aula de clase con sus alumnos, la cual busca que los estudiantes con limitaciones visuales tengan un acercamiento de forma interactiva y didáctica a las expresiones faciales de las emociones (ver figura 58).

Figura 58

Actividad sugerida.



Nota. Se presentan las instrucciones de la actividad a desarrollar en el aula. Cabe destacar que esta puede ser modificada según las necesidades propias de los alumnos.

Por otro lado, el tercer capítulo se encarga de dar a conocer algunas técnicas de regulación emocional (ver figura 59), las cuales son comunicadas mediante metáforas entendibles para los niños, con el objetivo de que el docente las identifique y ponga en práctica en su aula de clase según se requiera.

Figura 59

Portada del tercer capítulo.



Nota. Se muestra la portada y resumen de las temáticas a trabajar en el tercer capítulo.

A manera de introducción, en un primer momento se presentan las funciones de las emociones, teniendo en cuenta que cada una tiene un objetivo específico en la vida de quien la experimenta, y es gracias al conocimiento de estas que se pueden generar estrategias que regulen con mayor eficacia las respuestas que producen en el sujeto (ver figura 60).

Figura 60

Funciones de las emociones.

The infographic is divided into two main sections. On the left, a student is sitting at a desk reading a book, with a speech bubble asking, 'Profe, ¿y para qué me sirve estar triste?'. Below this, a larger speech bubble from the teacher says, 'Recuérdalo Pepe, todo lo que sentimos y tenemos en nosotros posee una función'. On the right, a table titled 'LAS EMOCIONES Y SUS FUNCIONES' lists various emotions and their corresponding functions. The table has two columns: 'Emoción' and 'Función'. The emotions listed are Alegría, Asco, Ira o rabia, Miedo, Sorpresa, and Tristeza. The functions listed are Afilación, Rechazo, Autodefensa, Protección, Exploración, and Reintegración. At the bottom right, a teacher character is shown holding a book, with a text box explaining that emotions are adaptive and help us adapt to our environment.

Emoción	Función
Alegría	Afilación
Asco	Rechazo
Ira o rabia	Autodefensa
Miedo	Protección
Sorpresa	Exploración
Tristeza	Reintegración

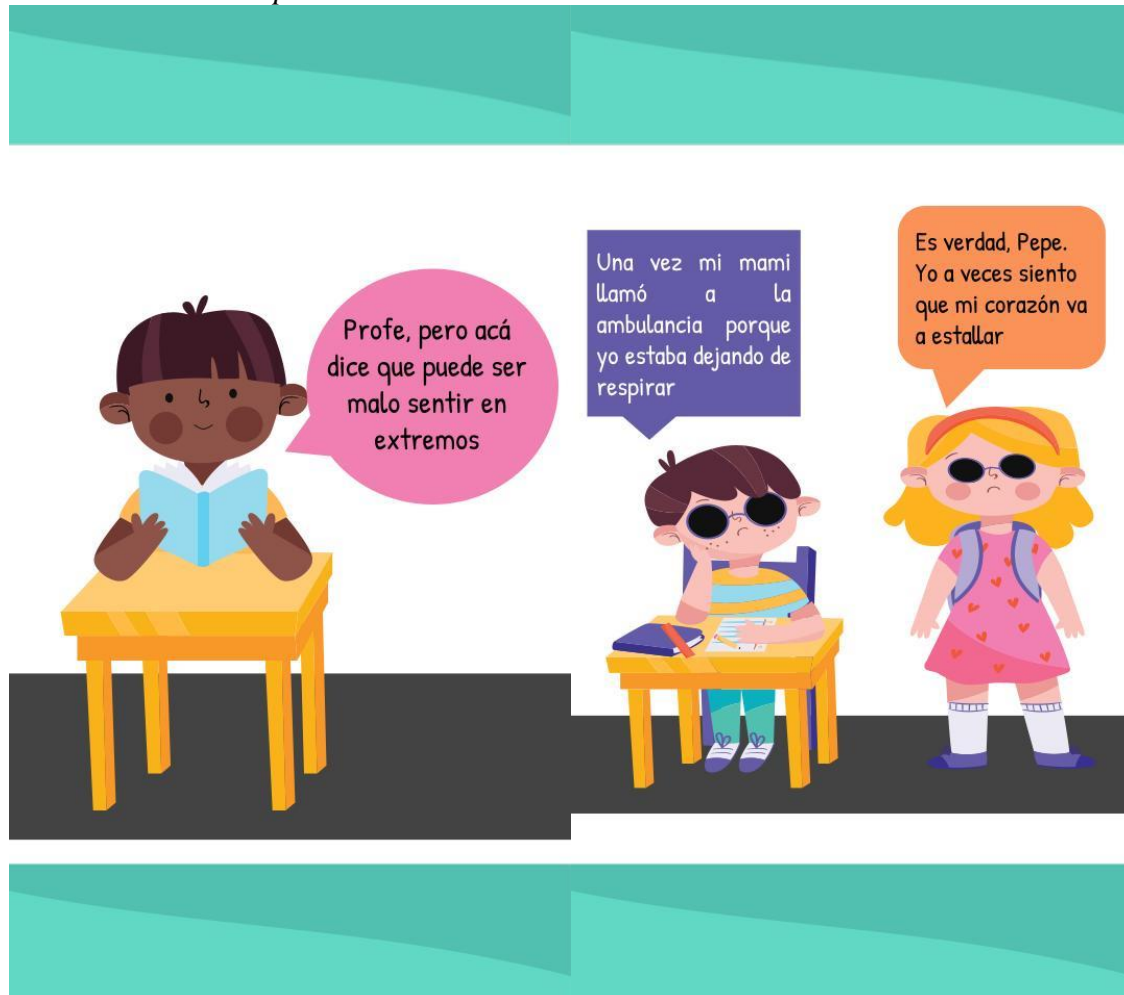
Como nuestro alumnos a veces nos hacen preguntas cosas que no sabemos cómo responder... Aquí te presento esta tabla en donde vas a encontrar las funciones de las emociones, pues estas se caracterizan por ser adaptativas, ya que nos permiten acomodarnos a nuestro entorno y desenvolvernó en él de la mejor manera

Nota. A la derecha de la figura el profesor presenta las funciones de cada una de las emociones, la cual se encuentra dirigida de forma personal al docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, pese a que las funciones de las emociones son adaptativas, en algunas ocasiones se perciben como negativas por la intensidad de sus respuestas (ver figura 61).

Figura 61

Intensidad de las respuestas emocionales.



Nota. Los estudiantes comunican situaciones personales donde experimentaron un alto grado de intensidad emocional.

Sin embargo, las emociones no son negativas, son las respuestas emocionales desenfrenadas o extremas las que se convierten en algo peligroso para la salud mental, por lo que se presenta mediante metáforas algunas técnicas de regulación emocional, con el fin de que el docente las comunique con sus estudiantes para gestionar de forma efectiva las emociones en determinados momentos (ver figuras 62 y 63).

Figura 62

Técnicas de regulación emocional (parte uno).



Nota. La figura muestra la técnica de respiración diafragmática desde una metáfora con tortugas.

Figura 63

Técnicas de regulación emocional (parte dos).



Nota. Se presenta otra alternativa para regular las emociones en los niños.

Así mismo, comunicar los pensamientos y sensaciones que se experimentan frente a determinada emoción, se convierte en una estrategia para prevenir futuras situaciones desagradables; por lo que se pretende alentar a los docentes a que sus aulas de clase se conviertan en un entorno seguro para los estudiantes, donde puedan hablar tranquilamente sobre lo que sienten en el momento (ver figura 63).

Figura 64

Técnicas de regulación emocional (parte tres).



Nota. Se presenta la importancia de comunicar las experiencias emocionales.

Al respecto, mediante la experiencia de María se busca mostrar a los lectores la efectividad de los contenidos expuestos durante el desarrollo de la cartilla (ver figura 64).

Figura 65

Conclusión.



Nota. Mediante las percepciones del personaje, se expone el resultado positivo que logró tener durante los temas tratados en MAKADU.

Finalmente, en aras de darle un cierre a los contenidos de la cartilla, en las páginas 70 y 71 se encuentran los personajes de la portada, los cuales en esta ocasión se despiden y agradecen por la atención prestada (ver figura 65).

Figura 66

Despedida y agradecimientos.



Nota. En el lado derecho se muestra a la niña con discapacidad visual, mientras en el lado izquierdo se encuentra un niño sin condiciones diferenciales.

Así mismo, se exponen las referencias utilizadas durante el desarrollo del producto (ver figura 66).

Figura 67

Lista de referencias.

REFERENCIAS

- ❑ Delgado, L. (2014). *Diseño de la cartilla “Elena la ballena jorobada” adaptada al sistema Braille para mejorar el aprendizaje sobre los mamíferos marinos en niños y niñas con discapacidad visual de la provincia de Santa Elena* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana].
- ❑ Educación en Colombia. (2019). *Guía de escuelas y otros centros educativos en Colombia*. <https://educacionencolombia.com.co/>
- ❑ Ministerio de educación. (2021). *Sector en cifras 2020*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Jornada-Escolar-2021/403354:Sector-en-cifras-2020>

Nota. La figura muestra las tres referencias bibliográficas utilizadas para la construcción de la cartilla.

Conclusiones

Las personas con discapacidad visual deben enfrentarse a un gran número de situaciones estresantes por los cambios físicos, ambientales y sociales que implica su condición, donde la familia se convierte en el primer educador al darle a conocer las formas que se consideran correctas para la solución de los problemas (Collantes, 2016).

Además, una de las áreas más afectadas en la población con limitaciones visuales es la emocional y cognitiva, pues es habitual el desconocimiento total o parcial del entorno, así como de las reglas sociales que se requieren para socializar en determinado grupo. Lo cual con el paso del tiempo genera en la persona un aislamiento por la pérdida de habilidades sociales y la creación de un bajo auto concepto (Delgado, 2014).

De igual forma, se logró identificar un panorama desalentador sobre la experiencia emocional en personas con limitaciones visuales, pues los trabajos investigativos se centran en otras problemáticas de esta población, ya que son un grupo muy diverso en cuanto a sus necesidades específicas, por lo que los educadores y cuidadores necesitan de una constante formación para aportar efectivamente en sus carencias.

Por otro lado, la realización del estudio de mercado tuvo dos perspectivas importantes, la primera de ellas se caracterizó por una postura de agradecimiento por parte de los docentes y administrativos hacia el trabajo que se pretendía realizar con el diseño de la cartilla, comprobando que si bien no existe un abordaje extenso sobre estos temas, las personas están muy interesadas en conocer sus implicaciones y reconocen abiertamente que la dimensión emocional de los sujetos impacta de forma directa en la calidad de vida de las personas con limitaciones visuales.

Sin embargo, en contraposición a lo expuesto anteriormente, algunas de los individuos con discapacidades visuales con los que fue posible realizar contacto, tomaron una actitud de rechazo respecto al objetivo de la cartilla y sus alcances, lo cual se reconoció como una consecuencia de la posición asistencialista que toman los investigadores a la hora de abordar algún tema, pues incluso llegaron a manifestar que la psicología había generado una estigmatización científica hacia ellos. Lo anterior, constituye un escenario lleno de retos por cumplir y con una necesidad de fragmentar las percepciones negativas que tienen los individuos con limitaciones visuales hacia la psicología.

Por consiguiente, MAKADU se convierte en una herramienta transversal en el fortalecimiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad visual o baja visión, pues el reconocimiento emocional implica a su vez un bienestar psicológico, lo cual incide de forma directa en la creación de entornos de protección que buscan evitar el desarrollo de trastornos emocionales en un futuro.

Además, la cartilla pretende dar respuesta a un conflicto identificado en la sociedad actual, pues si bien la salud mental está teniendo un gran reconocimiento social, no se comparte el mismo papel respecto al ciclo vital de las personas, ya que se otorga mayor visibilidad a los adultos y adolescentes; por tal razón, MAKADU pretende contribuir y alentar la realización de más trabajos investigativos e intervenciones en temas emocionales en la primera infancia. Lo anterior toma lugar, teniendo en cuenta que la experiencia emocional es una dimensión de la vida de los individuos desde el inicio de su existencia, por lo que trabajarlo a partir de edades tempranas y en entornos diarios de aprendizaje, genera consecuencias positivas en cuanto a la interiorización eficaz y efectiva de sus contenidos.

Para finalizar, se sugiere realizar investigaciones de tipo exploratorio, con el fin de tener una percepción mucho más objetiva de las necesidades emocionales de las personas con discapacidad visual. Así mismo, es tarea de todos los psicólogos aportar en la transformación de las concepciones que tienen las personas con limitaciones visuales hacia la disciplina, reconociéndose como personas capaces de influir directamente en sus procesos, donde uno de los roles que debe tomar el profesional es el de orientador y facilitador de la cultura inclusiva que promueva las habilidades de las personas invidentes como agentes de cambio.

Así mismo, se debe tener presente el papel de influenciador que posee tanto el docente como el cuidador en la vida de los individuos con condiciones diferenciales, ya que los cambios que se presentan los involucra de forma indirecta. Por lo cual, se sugiere realizar trabajos dirigidos a ellos en busca de impactar la calidad de vida de los individuos con discapacidades, es decir, facilitar la formación continua y permanente tanto de los educadores como de la familia, para apoyar los procesos de las personas con discapacidad visual.

Referencias

- Aquino, S., García, V. e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: un estudio de caso. *Revista electrónica Sinéctica*, 39(1), 1-21.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros/Journal of Parents and Teachers*, 337, 5-10. <http://hdl.handle.net/11162/81300>
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García, E., Lopez, É., Perez, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (Eds.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia*. (pp. 24-35). Hospital Sant Joan de Déu.
- Carballeira, M., Marrero, B. y Abrante, D. (2019). Inteligencia emocional y ajuste psicológico en estudiantes: nivel académico y rama de estudios. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.ieap>
- Cazallo, A., Bascón, M., Mudarra, A. y Salazar, E. (2020). La inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. *Revista espacios*, 41(23), 333-345.
- Collantes, P. (2016). *Educación emocional y discapacidad* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/19634>
- Delgado, L. (2014). *Diseño de la cartilla “Elena la ballena jorobada” adaptada al sistema Braille para mejorar el aprendizaje sobre los mamíferos marinos en niños y niñas con discapacidad visual de la provincia de Santa Elena* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Archivo digital. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6514/1/UPS-GT000556.pdf>
- DUTO: Ingeniería con función social. (2011). *IRIS® en Colombia*. <http://duto.org/portafolio/>

DUTO: Ingeniería con función social. (2011). *IRIS® en Colombia*.

http://duto.org/proyectos/iris_en_colombia/

Educación en Colombia. (2019). *Guía de escuelas y otros centros educativos en Colombia*.

<https://educacionencolombia.com.co/>

Estévez, J., Ortiz, E., Ticante, C. y Cruz, E. (2017). Discapacidad visual como causa de depresión en adolescentes. *Revista Rúbricas*, 6(11), 40-53.

Fernández, A y Montero, I. (2015). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 14(1), 53-66. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>

Fuentes, F. (2014). *Diseño de imágenes para ciegos, material didáctico para niños con discapacidad visual* [Tesis de doctorado, Universitat Politècnica de València].

<https://riunet.upv.es/handle/10251/37882>

García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación* 36(1), 97-109.

Garzón, P. (2018). *Diseño de un material didáctico en el área de tecnología e informática para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el tema artefactos y elementos naturales para niños con discapacidad visual incluidos en el aula de ciclo I* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9333>

Guzmán, R. y Salcedo, L. (2013). *Análisis de las prácticas comunicativas en los niños con ceguera del instituto para niños ciegos y sordos del Valle del Cauca* [Tesis de pregrado, Universidad autónoma de occidente]. Archivo digital.

<https://red.uao.edu.co/bitstream/handle/10614/4926/TCS01314.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Instituto nacional para Ciegos [INCI]. (2020). *Centro de documentación*.

<https://www.inci.gov.co/cartillasinci>

Jiménez, A. (2019). Inteligencia emocional [Conferencia taller]. *Congreso de Actualización*

Pediatría. Madrid, España. https://www.aepap.org/sites/default/files/pags._481-494_inteligencia_emocional.pdf

Jurado, G., Osorio, C., Coritna, A., Jiménez, M. y Rodríguez, M. (2017). *Sensibilización y orientación pedagógica a docentes en procesos de inclusión educativa en el aula* [Tesis de Especialización en necesidades educativas e inclusión, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/833>

León, J., Delgado, S. y León, Y. (2018). *El manejo inteligente de las emociones en la participación activa*. Grupo Compás.

Macarro, J. (2018). *Estudio exploratorio sobre las emociones sentidas por personas con discapacidad visual al aprender un tema de ciencias experimentales mediante metodología por descubrimiento/indagación* [Tesis de maestría, Universidad de Extremadura]. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/8433>

Martínez, A. (2013). La inteligencia emocional: una herramienta necesaria para el liderazgo. *Revista de investigaciones UNAD*, 12(1), 149-158.

<https://doi.org/10.22490/25391887.1164>

Méndez-Ulrich, J., Prats-Basset, L., Yagüe, F. y Sanz, A. (2016). Percepción de control, afrontamiento y ajuste psicológico a la discapacidad visual. *Ansiedad y Estrés*, 1-7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2016.09.002>

Mesa, J. (2015). *Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e Inteligencia psicométrica en adolescentes* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia].

<https://www.tdx.cat/handle/10803/310420>

Ministerio de educación de Chile. (2018). *Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual*. Confederación de adolescencia y juventud de Iberoamérica y el caribe [CODAJIC].

Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con discapacidad visual*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006583.pdf>

Ministerio de Educación Nacional y Fundación Saldarriaga Concha. (2020). *Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes*.

https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Orientaciones%20Participacio%CC%81n%20Familias.pdf

Ministerio de Educación Nacional y Fundación Saldarriaga Concha. (2020). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)*.

https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf

Ministerio de Educación Perú. (2020). *Cartilla para las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad*. Aprendo en casa.

Ministerio de educación. (2021). *Sector en cifras 2020*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Jornada-Escolar-2021/403354:Sector-en-cifras-2020>

Ocaña, A., Martínez, O., Paucar, J. y Pérez, J. (2018). Interacción emocional de personas no videntes utilizando visión artificial. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 57, 1-22.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Informe mundial sobre la visión*.

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331423/9789240000346-spa.pdf>

Ortiz, J. y Torres, L. (2018). *Comprensiones psicológicas sobre el acompañamiento familiar, afrontamiento y bienestar psicológico frente a la condición de discapacidad visual* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás].

<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/12547>

Parra, C. (2018, 9 de junio). *Los ciegos en el censo 2018*. INCI: Instituto Nacional para Ciegos.

<https://www.inci.gov.co/blog/los-ciegos-en-el-censo-2018>

Pérez, J., y Garrido, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 342, 32-35.

Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el auto concepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16026>

- Romero, E., Gómez, E., Durán, C. y Ruiz, A. (2017). Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados en niños. *Acta de investigación psicológica*, 7, 2757-2765. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.11.005>
- Sánchez, R., Albarracín, N. y Roa, G. (2016). *El mágico mundo de la oscuridad*. Corporación universitaria Iberoamericana. <https://es.calameo.com/read/0043797837bae3f49bc57>
- Seoane, J. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *ÁGORA*, 30(1), 143-161.
- Suárez, J. (2011). Discapacidad visual y ceguera en el adulto: revisión de tema. *Medicina UPB*, 30(2), 170-182.
- Summerfeldt, L., Kloosterman, P., Antony, M., McCabe, R., & Parker, J. (2011). Emotional intelligence in social phobia and other anxiety disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(1), 69-78. <https://doi.org/10.1007/s10862-010-9199-0>
- Torrez, R. (2019). *Estrategias de afrontamiento y nivel de autovaloración en personas con discapacidad visual total y baja visión afiliados al Instituto Boliviano de la Ceguera* [Tesis de pregrado, Universidad Mayor de San Andrés]. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/21799>
- Universidad Nacional de Colombia. (2019). *La diversidad y las emociones en el marco de la educación inclusiva*. Alcaldía mayor de Bogotá.

Apéndices

Apéndice A. Encuesta de mercadeo para clientes directos

Encuesta de mercadeo

*Obligatorio

La presente encuesta tiene como objetivo identificar las necesidades y preferencias de quienes podrían ser posibles clientes, reconociéndolos como primeros informantes para el diseño de una cartilla DIRIGIDA A DOCENTES especializados en el trabajo de niños con discapacidad visual que permita el desarrollo de las emociones en el aula.

Lo anterior, dentro del marco del proyecto de grado de las estudiantes María Paula Duarte y Karen Valentina Sánchez, quienes optan por el título de Psicólogas en la Universidad Católica de Colombia.

Hábeas Data *

Mediante el cual autorizo en los términos de la Ley 1581 de 2012 y la normativa adicional que la modifique, adicione o reglamente, de manera libre, previa y voluntaria a la Universidad Católica de Colombia a dar el tratamiento de mi información, para que en desarrollo de sus funciones propias como Institución de Educación Superior, pueda recolectar, recaudar, almacenar, usar, circular, suprimir, procesar, intercambiar, compilar, dar tratamiento y/o transferir a terceros y disponer de los datos por mi suministrados en el presente formulario (Acuerdo 002 del 4 de Septiembre de 2013, aprobado por la Sala de Gobierno de la Universidad <https://www.ucatolica.edu.co/portal/wp-content/uploads/adjuntos/acuerdos/sala-de-gobierno-002-13.pdf>). De igual forma, si tiene alguna duda o inquietud sobre el particular, puede comunicarse a la dirección electrónica: contacto@ucatolica.edu.co o contactar a la Unidad de Talento Humano al teléfono 3277300 Ext. 1185 y 1191 o directamente en nuestra sede principal ubicada en la Av. Caracas #47-72 en la ciudad de Bogotá.

- ☐ Estoy de acuerdo
- ☐ No estoy de acuerdo

Caracterización del encuestado

A continuación, seleccione en cada una de las preguntas la respuesta que considere la más acertada; recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas. Así mismo, para continuar a la siguiente sesión debe contestar el apartado completo.

1. ¿Qué relación tiene con la persona que posee discapacidad visual? *

- ☐ Parentesco
- ☐ Cuidador
- ☐ Docente
- ☐ Otro: _____

2. ¿Hace cuánto tiempo se relaciona con esta población? *

Tu respuesta

3. Desde su rol como docente, ¿le ha sido fácil entender a la persona que poseen limitación visual? *

☐ Sí

☐ No

Argumente su anterior respuesta *

Tu respuesta

4. ¿Usted cree que el proceso de adaptación de las personas con discapacidad visual presenta diferencias de acuerdo a la edad? *

☐ Sí

☐ No

Argumente su anterior respuesta *

Tu respuesta

5. ¿Considera que es importante trabajar sobre la afectividad e inteligencia emocional en personas con discapacidad visual? *

☐ Sí

☐ No

Argumente su anterior respuesta *

Tu respuesta

6. ¿Ha conocido algún espacio educativo en el que se trate el tema de las emociones en esta población? *

☐ Sí

☐ No

7. ¿Ha participado en algún espacio en el que se trate el tema de la emocionalidad con esta población? *

☐ Sí

☐ No

8. Si ha sido partícipe de estos espacios, ¿cree usted que han sido útiles para su rol de docente? *

☐ Sí

☐ No

9. ¿Qué otra temática usted considera prioritaria para el trabajo que conlleva el tema de la emocionalidad con la población de discapacidad visual? *

☐ Reconocimiento emocional

☐ Relaciones interpersonales

☐ Inteligencia emocional

☐ Técnicas de regulación emocional

☐ Relaciones intrapersonales

☐ Otro: _____

Desarrollo de la cartilla

A continuación, seleccione en cada una de las preguntas la respuesta que considere la más acertada; recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas. Así mismo, para continuar a la siguiente sesión debe contestar el apartado completo.

10. ¿Cuál cree que sería la mejor metodología para llevar a cabo el desarrollo de esta cartilla? *

☐ Imágenes tipo historieta

☐ Texto con imágenes

☐ Información tipo folleto

☐ Otro: _____

11. Respecto a la contextualización y explicación de la cartilla, ¿usted preferiría que fuera...? *

☐ De forma individual

☐ De forma grupal

12. En caso de ser individual, ¿Cuántas sesiones cree usted que le tomaría abordar una temática?

☐ 1

☐ 2

☐ 3 o más

13. En caso de ser grupal, ¿Cuántas sesiones cree usted que le tomaría abordar una temática?

☐ 1

☐ 2

☐ 3 o más

14. ¿A qué población cree que le sería más útil el conocimiento sobre los aspectos emocionales en personas con discapacidad intelectual? *

☐ Cuidadores

☐ Familia

☐ Docentes

☐ Otro: _____

Características del producto

A continuación, seleccione en cada una de las preguntas la respuesta que considere la más acertada; recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas. Así mismo, para continuar a la siguiente sesión debe contestar el apartado completo.

15. ¿En qué formato le gustaría que se maneje la cartilla? *

☐ Virtual

☐ Física

☐ Virtual y física

16. ¿De qué color le gustaría que se manejara la cartilla?

☐ Colores claros

☐ Colores oscuros

☐ Colores neutros

17. ¿En qué tamaño le gustaría trabajar la cartilla?

☐ Carta

☐ Oficio

18. ¿Qué orientación le gustaría que tenga la cartilla?

- ☐ Horizontal
- ☐ Vertical

19. ¿Con qué tamaño de letra se sentiría más cómodo al trabajar la cartilla?

- ☐ Grande
- ☐ Mediana
- ☐ Pequeña

20. ¿Dónde le gustaría encontrar el producto? *

- ☐ Librerías
- ☐ Facultades de psicología
- ☐ Base de datos de psicología
- ☐ Distribuidor de productos psicológicos
- ☐ Otro: _____

Valor del producto

A continuación, seleccione en cada una de las preguntas la respuesta que considere la más acertada; recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas.

21. ¿Cree usted que la institución para la que trabaja compraría esta cartilla? *

- ☐ Sí
- ☐ No

22. Si la temática de esta cartilla le llamó la atención, ¿estaría dispuesto a comprarlo de forma particular? *

- ☐ Sí
- ☐ No

23. ¿Cuánto estaría dispuesto a pagar por el producto? *

- ☐ \$150.000 - \$200.000
- ☐ \$200.000 - \$250.000
- ☐ \$250.000 - \$300.000
- ☐ \$300.000 - \$350.000

24. ¿Estaría dispuesto a pagar un precio más alto si la entrega del producto se realiza de forma física? *

- ☐ Sí
- ☐ No

25. Si se le ofrecen capacitaciones extracurriculares luego de dos meses de la entrega del producto, ¿estaría dispuesto a pagarlas? *

- ☐ Sí
- ☐ No

26. Si su respuesta anterior fue sí, ¿cuánto estaría dispuesto a pagar?

☐ \$100.000 - \$150.000

☐ \$150.000 - \$200.000

☐ \$250.000 - \$300.000

27. ¿Qué espera aprender en caso de comprar esta cartilla? *

Tu respuesta

Muchas gracias por su participación, su aporte es muy valioso para nuestro proyecto.

[Atrás](#) [Enviar](#)

Apéndice B. Encuesta de mercadeo a clientes indirectos

Encuesta de mercadeo

*Obligatorio

La presente encuesta tiene como objetivo identificar las necesidades y preferencias de quienes podrían ser posibles clientes, reconociéndolos como segundos informantes para el diseño de una cartilla DIRIGIDA A DOCENTES especializados en el trabajo de niños con discapacidad visual que permita el desarrollo de las emociones en el aula.

Lo anterior, dentro del marco del proyecto de grado de las estudiantes María Paula Duarte y Karen Valentina Sánchez, quienes optan por el título de Psicólogas en la Universidad Católica de Colombia.

Hábeas Data *

Mediante el cual autorizo en los términos de la Ley 1581 de 2012 y la normativa adicional que la modifique, adicione o reglamente, de manera libre, previa y voluntaria a la Universidad Católica de Colombia a dar el tratamiento de mi información, para que en desarrollo de sus funciones propias como Institución de Educación Superior, pueda recolectar, recaudar, almacenar, usar, circular, suprimir, procesar, intercambiar, compilar, dar tratamiento y/o transferir a terceros y disponer de los datos por mí suministrados en el presente formulario (Acuerdo 002 del 4 de Septiembre de 2013, aprobado por la Sala de Gobierno de la Universidad <https://www.ucatolica.edu.co/portal/wp-content/uploads/adjuntos/acuerdos/sala-de-gobierno-002-13.pdf>). De igual forma, si tiene alguna duda o inquietud sobre el particular, puede comunicarse a la dirección electrónica: contacto@ucatolica.edu.co o contactar a la Unidad de Talento Humano al teléfono 3277300 Ext. 1185 y 1191 o directamente en nuestra sede principal ubicada en la Av. Caracas #47-72 en la ciudad de Bogotá.

- ☐ Estoy de acuerdo
- ☐ No estoy de acuerdo

Caracterización del encuestado

A continuación, seleccione en cada una de las preguntas la respuesta que considere la más acertada; recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas. Así mismo, para continuar a la siguiente sesión debe contestar el apartado completo.

1. ¿Cuál ha sido el área donde ha tenido trabajo directo con personas con discapacidad visual? *

Tu respuesta

2. ¿Hace cuánto trabaja con esta población? *

Tu respuesta

3. ¿Considera que es importante trabajar sobre la afectividad e inteligencia emocional en personas con discapacidad visual? *

- ☐ Sí
- ☐ No

Argumente su anterior respuesta *

Tu respuesta

4. ¿Ha conocido algún espacio educativo en el que se trate el tema de las emociones con esta población? *

☐ Sí

☐ No

5. ¿Ha participado en algún espacio en el que se trate el tema de la emocionalidad en esta población? *

☐ Sí

☐ No

6. Si ha sido partícipe de estos espacios, ¿cree usted que han sido útiles para su trabajo?

☐ Sí

☐ No

7. ¿Ha trabajado este tema (emociones) en el ámbito profesional? *

☐ Sí

☐ No

8. ¿Qué otra temática incluiría en el trabajo de la emocionalidad en la población con discapacidad visual? *

☐ Reconocimiento emocional

☐ Relaciones interpersonales

☐ Técnicas de regulación emocional

☐ Relaciones intrapersonales

☐ Otro: _____

Desarrollo de la cartilla

A continuación, seleccione en cada una de las preguntas la respuesta que considere la más acertada; recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas. Así mismo, para continuar a la siguiente sesión debe contestar el apartado completo.

9. ¿Cuál cree que sería la mejor metodología para llevar a cabo el desarrollo de esta cartilla? *

- ☐ Imágenes tipo historieta
- ☐ Texto con imágenes
- ☐ Información tipo folleto
- ☐ Otro: _____

10. Respecto a la contextualización y explicación de la cartilla, ¿usted preferiría que fuera? *

- ☐ De forma individual
- ☐ De forma grupal

11. En caso de ser individual, ¿cuántas sesiones cree usted que le tomaría abordar una temática? *

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3 o más

12. En caso de ser grupal, ¿cuántas sesiones cree usted que le tomaría abordar una temática? *

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3 o más

13. ¿A qué población cree que le sería más útil el conocimiento sobre los aspectos emocionales en personas con discapacidad visual? *

☐ Cuidadores

☐ Familia

☐ Docentes

☐ Otro: _____

Características del producto

A continuación, seleccione en cada una de las preguntas la respuesta que considere la más acertada; recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas. Así mismo, para continuar a la siguiente sesión debe contestar el apartado completo.

14. ¿En qué formato le gustaría que se maneje la cartilla? *

☐ Virtual

☐ Física

☐ Virtual y física

15. ¿De qué color le gustaría que se manejara la cartilla? *

☐ Colores claros

☐ Colores oscuros

☐ Colores neutros

16. ¿En qué tamaño le gustaría trabajar la cartilla? *

☐ Carta

☐ Oficio

17. ¿Qué orientación le gustaría que tenga la cartilla? *

☐ Horizontal

☐ Vertical

18. ¿Con que tamaño de letra se sentiría más cómodo al trabajar la cartilla? *

☐ Grande

☐ Mediana

☐ Pequeña

19. ¿Dónde le gustaría encontrar el producto? *

☐ Librerías

☐ Facultades de psicología

☐ Base de datos de psicología

☐ Distribuidor de productos psicológicos

20. ¿En qué contextos aplicaría lo aprendido con esta cartilla? *

☐ Colegios

☐ Jardines

☐ Fundación

☐ Centros de educación especial

☐ Otro: _____

Valor del producto

A continuación, seleccione en cada una de las preguntas la respuesta que considere la más acertada; recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas.

21. ¿Cuánto estaría dispuesto a pagar por el producto? *

- ☐ \$150.000 - \$200.000
- ☐ \$200.000 - \$250.000
- ☐ \$250.000 - \$300.000
- ☐ \$300.000 - \$350.000

22. ¿Estaría dispuesto a pagar un precio más alto si la entrega del producto se realiza de forma física? *

- ☐ Sí
- ☐ No

23. Si se le ofrecen capacitaciones extracurriculares luego de dos meses de la entrega del producto, ¿estaría dispuesto a pagarlas? *

- ☐ Sí
- ☐ No

24. Si su respuesta anterior fue sí, ¿Cuánto estaría dispuesto a pagar?

- ☐ \$100.000 - \$150.000
- ☐ \$150.000 - \$200.000
- ☐ \$250.000 - \$300.000

25. Si usted comprara la cartilla, ¿qué esperaría aprender de ella? *

Tu respuesta

Muchas gracias por su participación, su aporte es muy valioso para nuestro proyecto.

Atrás

Enviar